

Université Lumière Lyon2
École doctorale : Lettres, Langues, Linguistique, Arts
Facultés des Lettres, des Sciences du Langage et Arts
Équipe de recherche : Interactions, corpus, apprentissage, représentations

L'étudiant non natif face au cours magistral : une démarche expérimentale

Par Arlette NYANGUI épouse DINZEBI

Thèse de doctorat en Sciences du langage
Mention Didactique du français langue étrangère et seconde
Sous la direction de Jean-Charles POCHARD
Présentée et soutenue publiquement le 8 octobre 2010

Membres du jury : Jean-Pierre CUQ, Professeur des universités, Université Aix-Marseille 3 Marie-Cécile GUERNIER, Maître de conférences HDR, IUFM Lyon Robert BOUCHARD, Professeur des universités, Université Lyon 2 Jean-Charles POCHARD, Professeur des universités, Université Lyon 2

Table des matières

Contrat de diffusion . . .	6
Remerciements . . .	7
Dédicace . . .	8
Résumé en français . . .	9
Abstract . . .	10
Introduction . . .	11
Chapitre 1. Préliminaires . . .	13
1. Cadre de recherche . . .	13
1.1. Contexte technique de l'étude . . .	13
1.2. Problématique . . .	14
1.3. Hypothèses de recherche . . .	33
1.4. Méthodologies . . .	35
2. De l'enseignement des langues à l'enseignement de la compréhension orale . . .	45
2.1. Le courant intégré . . .	46
2.2. Le courant linguistique . . .	47
2.3. Le courant psychologique . . .	48
Chapitre 2 Analyse du corpus . . .	50
1. Modèles théoriques d'analyse du corpus . . .	50
2. Caractéristiques du cours magistral . . .	53
2.1. Mode de présentation du cours magistral . . .	53
2.2. Progression du cours magistral . . .	58
3. Organisation du cours magistral . . .	64
3.1. Repérage par rapport au programme . . .	64
3.2. Repérage de la structure du cours . . .	65
3.3. Repérage de la situation du cours . . .	66
4. Fonctionnement du cours magistral . . .	67
4.1. Le dialogisme du cours magistral . . .	67
4.2. La polyphonie du cours magistral . . .	68
4.3. Variation du cours magistral . . .	94
4.5. Organisation séquentielle . . .	96
5. Hiérarchisation des fonctions discursives . . .	103
5.1. Fonction 1 : transmission du savoir . . .	103
5.2. Fonction n°2 : positionnement du savoir . . .	103
5.3. Fonction n°3 : discours de cadrage et repérage . . .	104
5.4. Fonction n°4 : discours sur les méthodes de travail . . .	105
5.5. Fonction n°5 : l'environnement et les aléas interactionnels . . .	105
5.6. Fonction n°6 : discours parenthétique . . .	105
3.7. Fonction n°7 : prise en compte de l'auditoire . . .	105
5.7. Fonction n°7 : discours sur le « dit » . . .	106
Conclusion de la hiérarchisation des fonctions . . .	112

Chapitre 3 Vers une expérimentation . . .	114
1. Introduction . . .	114
2. Démarche expérimentale . . .	116
2.1. Les informateurs . . .	116
2.2. Matériel expérimental . . .	117
2.3. Protocole expérimental . . .	117
2.4. Corpus pour des expériences . . .	118
Chapitre 4 Présentation des résultats expérimentaux . . .	142
1. Expérimentation proprement dite . . .	142
2. Séance n°1 . . .	142
2.1. Déroulement . . .	142
2.2. Dépouillement des résultats . . .	145
3. Séance n°2 . . .	178
3.1. Déroulement . . .	178
3.2 Dépouillement de la seconde série d'expériences . . .	180
4. Analyses des résultats . . .	211
4.1. Comparaison des performances d'étudiants . . .	212
4.2. Les notes prises . . .	214
4.3. Valeur des réponses aux questions écrites . . .	216
4.4. Les difficultés annoncées . . .	216
Chapitre 5 Interprétation des résultats, vérifications d'hypothèses et implications didactiques . . .	217
1. Interprétation des résultats . . .	217
1.1. Les notes Prises . . .	218
1.2. Les réponses aux questions . . .	221
2. Vérification d'hypothèses . . .	223
3. Implications didactiques . . .	224
3.1 Phase de sensibilisation . . .	225
3.2. Approche de la complexité du cours magistral . . .	226
3.3. Un aperçu des techniques de prise de notes . . .	226
3.4. Suggestions aux enseignants . . .	228
Conclusion . . .	230
Bibliographie . . .	232
Sitographie . . .	239
Annexe . . .	240
1. Introduction . . .	240
1.0. Conventions de transcription . . .	240
1.1. Corpus d'analyse . . .	240
1.2. Corpus pour des expériences : . . .	241
2. Le corpus d'analyse . . .	241
3.1. Corpus n°1 Droit public . . .	241
3.2. Cours n°2 . . .	261

3.3. Cours n°3 Relations Internationales . . .	277
3.4. Cours N° 4 : Introduction au droit constitutionnel et au droit civil . . .	288
3.5. Cours n°5 Droit public . . .	306
3.6. Cours n°6 Sociologie politique . . .	317
3.7. Cours n°7 droit public Lyon 2 . . .	328
3. Corpus pour des expériences . . .	330
Extrait n°1 : cours de droit public Lyon 2 (du corpus d'analyse) . . .	330
Extrait n°2 du cours de droit public Lyon 2 . . .	331
Extrait n°3 du cours de droit public, Lyon2 . . .	332
Extrait n°4 du cours de droit public, Lyon2 . . .	332
Extrait n°5 du cours des relations internationales Lyon 2 . . .	333
Extrait n°6 du cours de droit public, Lyon 2 . . .	336
Extrait n°7 du droit public LYOn 2 . . .	339
Extrait n°8 du cours de droit public, Lyon 2 . . .	342
Extrait n°9 du cours de droit public, Lyon 2 . . .	342
Extrait n°10 du cours de droit public, Lyon 2 . . .	343
Extrait n°11 du cours de droit public, Lyon 2 . . .	346
Extrait n°12 du cours de droit public, Lyon 2 . . .	349
Extrait n°13 du cours de droit public, Lyon 2 . . .	351
Extrait n°14 du cours de droit public, Lyon 2 . . .	352
Extrait n°15 du cours des relation internationales . . .	354
Extrait n°16 du cours des relation internationales . . .	357
3.2. Transcription des entretiens oraux . . .	360
Extrait n°1 . . .	360
Extrait n°2 . . .	360
Extrait n°3 . . .	361
Extrait n°4 . . .	361
Extrait n°5 . . .	362
Extrait n°6 . . .	364
Extrait n°7 . . .	364
Extrait son n°8 . . .	366
Extrait son n°9 . . .	366
Extrait son n°10 . . .	367
3.3. Travail sur extraits . . .	371

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Remerciements

Nous tenons à remercier particulièrement le Professeur Jean-Charles Pochard qui a bien voulu pendant plusieurs années nous dispenser conseils, motivations et encouragements. M. Pochard est celui qui a guidé nos premiers pas dans le domaine. De la recherche. C'est lui qui a aussi rendu possible la réalisation d'une partie des expériences sans lesquelles cette étude n'aurait pas pu paraître pas très approfondie.

Nous remercions Mme. Parpette, qui s'est rendue disponible pour nous prodiguer des conseils très utiles sur la collecte des données, et qui a mis à notre disposition l'ensemble du corpus vidéo de cours magistraux de droit enregistré pour le compte du projet Inca (Initiative Campus).

Nous remercions Mme. Roche, par le biais de qui nous avons pu avoir accès à une salle équipée du CIEF, dans laquelle nous avons réalisé une partie de nos expériences.

Nous remercions également le pôle audiovisuel de Lyon 2, pour le prêt du matériel dont nous avons bénéficié pour réaliser nos expériences.

Nous avons une pensée pour M. Paul Nzété, Professeur à l'université Marien Ngouabi à Brazzaville, au Congo : ses conseils sur le plan méthodologique et sur la démarche intellectuelle ont été non négligeables pour nous.

Dédicace

Toute notre reconnaissance à notre famille qui s'est tenue à notre côté le long de ce labeur.

Résumé en français

L'étude dont nous présentons ici les résultats a pour objet l'étudiant non natif confronté au cours magistral. Cette étude s'intègre dans l'axe II de la section Adis-langues du laboratoire ICAR II. L'étude s'appuie sur l'hypothèse que la complexité du fonctionnement du cours magistral entraîne des difficultés de compréhension orale et de prise de notes chez les étudiants non natifs qui ont une maîtrise incertaine de la langue française.

Nous avons travaillé sur des extraits d'enregistrements vidéo de cours de droit que nous avons analysé en nous inspirant des présupposées théoriques de l'école française de l'analyse du discours. Plusieurs autres concepts ont servi d'outils pour appréhender le fonctionnement du cours magistral. Nous avons notamment été longuement éclairée par les études menées au sein du groupe Interactions et Apprentissage des langues dans sa composante Analyses de discours didactiques et nous nous sommes servie de leur modèle pour identifier et étiqueter les différents paramètres de complexité du cours magistral.

Pour mesurer la compréhension orale de ces paramètres, nous avons adopté une démarche expérimentale pas aussi sophistiquée que l'exige la méthode expérimentale proprement dite, pour des raisons heuristiques. Nous avons proposé aux étudiants natifs et non natifs des tests de compréhension orale à travers la prise de notes et d'autres questions orales et écrites.

Les résultats obtenus révèlent des cas de maîtrise de la langue et des moments plus délicats où pour des raisons diverses la compréhension orale et la prise de notes sont rendues difficiles. Ces résultats ont permis de valider l'hypothèse de départ. Nous avons à partir de là ébauché un dispositif compensatoire des problèmes identifiés, puis nous avons formulé des perspectives pour des études plus approfondies à l'avenir.

Abstract

The study we present here the results has for object the non-native student face up to oral comprehension and taking notes challenges during lectures in law. This study is part of the axis II section of Adis-language laboratory ICAR II. The study is based on the assumption that the complexity of the functioning or of lectures in law leads to difficulties in listening and note-taking in non-native students who have an uncertain command of French.

The data from which we have worked consist of excerpts from videotapes of law courses. We analyzed these recordings according to theoretical presuppositions of the French school of discourse analysis. Several other concepts developed by other schools and other researchers have been used tools for understanding the functioning of the lectures. We were also informed by extensive studies on the lectures conducted in the group Interactions and Language Learning in its component Analysis of didactic speeches.

We used the model of listening to lectures theorized by this research group to define the term listening. This model allowed us to identify and label the different complexity parameters of lectures.

To measure oral comprehension of these parameters, we adopted an experimental approach. We have developed an experimental design not as sophisticated as required by the experimental method itself, for heuristic reasons. The experimental protocol is based on a set of excerpts of recordings from which we offered to native students and nonnative students listening tests through taking notes and other written and oral questions.

The results reveal cases of language proficiency and delicate moments where for various reasons, listening and taking notes are complicated. These results validate the starting hypothesis. We have sketched from here a compensatory mechanism of identified problems, and then we have made perspective for further studies in the future.

Mots-clés en français

L'étudiant non natif, compréhension orale du cours magistral, dialogisme du cours magistral, polyphonie du cours magistral, organisation du cours magistral, variation du cours magistral, la prise de notes du cours magistral, le protocole pour des expériences, outils compensatoires pour la compréhension orale du cours magistral.

Mots-clés en anglais

The non-native student, oral comprehension during lectures in law, the functioning or of lectures, taking notes challenges, the experimental protocol, a compensatory mechanism of identified problems.

Introduction

Cette étude part du postulat que tout nouvel étudiant exposé à des discours de l'enseignement supérieur, notamment à travers leur forme emblématique de transmission des savoirs, les cours magistraux, très utilisés lors des premières années de formation universitaire et pivot des pratiques enseignantes en amphithéâtre, rencontre des difficultés. En effet de l'avis général, les cours magistraux constituent une pratique délicate, génératrice d'échecs et d'abandons d'études (Bouchard, 2004)¹.

Or comme l'a rappelé Chantal Parpette² dans son document intitulé « Discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégie d'apprentissage », l'enseignement supérieur se caractérise principalement par un grand nombre de cours magistraux inscrits dans la durée (des semaines de dix à douze cours ne sont pas rares). Cette concentration de cours dans le temps et en longueur, correspondant aux contraintes d'une formation « de masse » (Bouchard ibidem), est inhabituelle pour chaque étudiant de première année et plus encore pour des étudiants venant des horizons culturels et linguistiques très éloignés.

Autant dire que d'une part les non natifs ne sont pas formés à ce type de discours pendant leur apprentissage de la langue française. Puisque les documents sonores qui sont utilisés dans le cadre des formations généralistes en langues ne comportent pas les caractéristiques les plus marquées du cours magistral. Pour des raisons d'édition peut-être, et de maniabilité de support sûrement, les documents longs sont rares dans ce que traitent les enseignants de langue et quasiment inexistant dans les matériels et méthodes de langue mis sur le marché par les éditeurs.

D'autre part, les manuels de méthodologie de droit proposés en première année du cursus de droit (Frédéric Pansier : 1997, Bonnard Jérôme : 2002a, 2002b) et qui sont censés aborder les principaux problèmes de cette année-là ne soulèvent guère la problématique des difficultés de compréhension orale et de prise de notes que peuvent poser les cours magistraux. En fait, tous les étudiants nouvellement inscrits doivent en principe avoir un niveau suffisant en français leur permettant de suivre normalement les cours de leur cursus. Aussi ces manuels de méthodologie se concentrent-ils que sur la découverte des pratiques habituelles du travail de l'étudiant, sur les objectifs généraux de formation, sur une information abondante concernant les matériaux pédagogiques complétant les cours, (catégories d'ouvrages juridiques, les codes, les revues juridiques) et sur les différents types d'exercices de droit (le commentaire d'arrêt, les cas pratiques, l'exposé oral, la dissertation, etc.).

Pendant pour une bonne insertion des étudiants dans leur cursus, une compétence solide en compréhension orale et des stratégies efficaces de prise de notes sont nécessaires. C'est pour cette raison que cette étude s'intéresse aux difficultés rencontrées par les étudiants non natifs inscrits dans un cursus de droit pour la compréhension orale et la prise de notes pendant les cours magistraux. Le travail dont nous exposons ici les résultats comporte cinq chapitres.

¹ In (2004) : « Cours magistral et "sources de savoir" : médiation discursive et médiation grammaticale.

² Exposé du projet Inca dans le cadre du « Contrat d'objectif avec le conseil régional » à l'université Lyon 2 en 2000

Le premier chapitre comporte deux sous parties. La première sous partie aborde le cadre général de la recherche. Dans cette sous partie nous présentons le contexte technique, c'est-à-dire le domaine scientifique dans lequel cette étude trouve son intérêt ; nous définissons les termes clés contenus dans le titre dans un premier. Nous présentons par la suite la problématique de l'objet de l'étude, nous formulons les hypothèses de recherche et déclinons les choix méthodologiques qui ont éclairé cette investigation. Dans la deuxième sous partie, une brève mise en perspective de l'enseignement des langues en général à l'enseignement de la compréhension orale est exposée.

Nous avons constitué un corpus de cours magistraux de droit dont l'analyse est présentée dans le deuxième chapitre de l'étude. Pour ce faire, un tour d'horizon de modèles théoriques de compréhension orale suggérés jusqu'alors est effectué avant de procéder à la mise en place du dispositif de cette analyse. L'analyse s'est faite en s'appuyant sur deux grands niveaux de planification du cours magistral : son organisation et son fonctionnement. Cette analyse a mis à jour les différentes catégories ou composantes du cours magistral. Ces composantes sont hiérarchisées à la fin du chapitre selon leur caractéristiques, pour permette de vérifier la pertinence de ces caractérisations dans une partie expérimentale.

Le troisième chapitre qui est consacré à la pratique expérimentale comporte trois temps. Dans un premier temps, un détour vers l'histoire des sciences permet de cerner le concept « expérimentation ». Dans un deuxième temps, nous exposons et délimitons notre protocole expérimental. Tous nos outils d'expériences sont présentés et analysés dans un troisième temps.

Le quatrième chapitre concerne le dépouillement et l'analyse des résultats expérimentaux obtenus. Ces résultats ont été rendus possibles grâce à deux dispositifs expérimentaux qui sont décrits et évalués, avant la présentation de ces résultats de façon détaillée, et après un commentaire analytique dans chaque cas où cela s'avérait nécessaire.

Le dernier chapitre propose une interprétation des résultats obtenus d'une part; il confronte d'autre part les conclusions auxquelles nous avons abouti pendant des expériences aux hypothèses de recherche ; il propose enfin des implications didactiques qui découlent des expériences menées.

Chapitre 1. Préliminaires

1. Cadre de recherche

1.1. Contexte technique de l'étude

Les travaux de recherche sur la compréhension orale du cours magistral par les étudiants non natifs s'inscrivent dans un vaste domaine d'étude de discours didactiques appartenant à différents genres et différentes institutions. Ces travaux intéressaient depuis quelques années déjà des auteurs qui ont travaillé sur différentes formes de discours monologiques (Bouchard 1996, 1999, de Gaulmyn 1999, Pochard 1999, Parpette & Royis 2000) ou dialogaux.

Actuellement ces études sont menées au sein de l'UMR 5191 du laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations). Ces recherches ont pour objectif de décrire et de théoriser les usages du langage dans leurs multiples aspects en contexte authentique. La section Adis-langues (Apprentissages, Discours, Interactions, Savoirs en langues) d'ICAR 2 dans laquelle s'intègre cette recherche étudie les processus d'acquisition et d'apprentissage dans des situations d'interactions variées, en privilégiant des contextes didactiques, scolaires, en entreprise ou dans d'autres contextes sociaux.

L'équipe ADIS-Langues regroupe des chercheurs spécialisés dans l'étude du langage en situations didactiques. Les corpus étudiés sont constitués de discours interactionnels oraux ou de discours écrits spécialisés. Elle travaille aussi bien sur l'acquisition des langues secondes que sur l'apprentissage des sciences et développe une approche transversale des mécanismes d'appropriation de ces différents objets.

L'axe II de cette section auquel ce travail se rattache, porte sur les interactions et les discours didactiques. Il a pris pour objets l'observation de l'apprentissage, de l'enseignement et des interactions en classe dans le domaine des langues et des sciences et se donne comme objectif d'identifier les paramètres de complexité du cours magistral et d'étudier l'impact de ces facteurs sur la compréhension orale par les allophones. Le groupe de chercheurs qui travaille sur cet axe s'est intéressé à la problématique des difficultés de compréhension orale du cours magistral par les allophones pour répondre au besoin d'accueil dans l'enseignement supérieur français des étudiants étrangers. Cette problématique s'est trouvée élargie à l'ensemble des étudiants arrivant à l'université, avec la mise en place du plan licence. Notre travail consiste à essayer de confronter certains postulats de la problématique des difficultés de compréhension orale et de prise de notes du cours magistral à l'expérimentation.

C'est dans le domaine des sciences du langage que se situe l'objet de ce travail. Si notre approche concerne ce domaine et plus particulièrement celui de l'analyse du discours, sa finalité est de nature didactique. La didactique des langues, considérée par nombreux comme une science du langage, est une discipline déjà très avancée dans sa constitution.

Dans le cadre de cette étude, l'approche didactique adoptée est « ascendante ». Il s'agit en didactique des langues « des recherches didactiques proprement dites » (Jean-Yves Boyer, 1994 : 26), dont l'objectif immédiat est l'élaboration de modèles et de démarches

répondant aux problèmes posés par l'enseignement/apprentissage et par conséquent concernant l'évaluation du savoir des apprenants. La démarche ascendante requiert des méthodes de recueil de données qui peuvent être adaptées à nos objectifs et permettre de mieux cerner notre problématique. Ces recherches didactiques proprement dites sont caractérisées par une centration sur l'apprentissage, sur les besoins des apprenants et sur le souci de construire des savoirs qui constituent des aides à l'apprentissage et qui répondent aux besoins des apprenants dans des situations didactiques déterminées.

Dans cette perspective « ascendante », la didactique se veut autonome. Ce qui ne veut pas dire qu'elle est indépendante par rapport aux disciplines dites contributives. Cette autonomie signifie le libre arbitre sur un fond de savoirs partagés et la possibilité de construire de nouveaux savoirs à l'intérieur d'un horizon théorique reconnu comme pertinent par rapport aux objectifs didactiques définis. L'autonomie fonctionne à l'intérieur d'une communauté où la didactique ne peut ignorer les savoirs produits par les disciplines concernées.

1.2. Problématique

1.2.1. Problématique de l'étude

Dans le livre intitulé « *Méthodes de recherche en psychologie* » dirigé par Robert J. et Ursula Hess (2000 : 61), Mc. Guigan souligne que la notion de « problème de recherche » fait référence à un trou de connaissances scientifiques sur une question spécifique. Ainsi,

« Il se peut que l'on n'ait pas assez d'informations sur une question, ou que les connaissances existantes soient dans un état tel qu'elles ne peuvent être utilisées pour y répondre. Quoi qu'il en soit, le problème existe : une insuffisance de connaissances scientifiques qui empêche de répondre à une question ».

Toute recherche scientifique commence en effet là où d'une part, il existe déjà un certain niveau de connaissances et où d'autre part, ces connaissances indiquent qu'il y a quelque chose que l'on ne connaît pas. En ce qui nous concerne, plusieurs sources de réflexion nous ont conduite à choisir ce problème de recherche. C'est premièrement un intérêt personnel que nous portons sur la problématique de la compréhension orale dans le domaine de la didactique des langues de manière générale. Notre curiosité a été attirée par un phénomène intrigant dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et secondes : les difficultés de compréhension orale. Il a semblé que le problème principal était lié à la polysémie du terme « compréhension » et aux niveaux auxquels on applique ce terme.

Une deuxième source réflexion a généré nos idées de recherche : les observations faites pendant nos travaux antérieurs sur l'analyse du cours magistral dans le cadre de la préparation du DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies en 2001). Les résultats de ces travaux soulignaient que le fonctionnement complexe du cours magistral pouvait engendrer des difficultés de compréhension orale pour tout étudiant et surtout pour les non natifs. Cette réflexion a été alimentée par des discussions que nous avons eues avec notre directeur de recherche pendant cette période, sur la problématique de l'enseignement de la compréhension orale.

La question qui se posait était celle de savoir si ce que faisaient les professeurs de langue pendant leur cours (malgré l'estime et la considération qui leur sont dues) relevait réellement de l'enseignement de la compréhension orale ou si leurs cours de

compréhension orale ne se limitaient-ils pas à tester la compréhension orale des documents sonores qu'ils proposaient aux étudiants. Notre sujet de recherche a presque surgi de ces discussions : la résolution était de demander aux étudiants ce qu'ils en pensaient et d'aller observer ce qui se passait réellement sur le terrain.

Nous avons enfin eu l'impression après de nombreuses lectures qu'il y avait un trou ou en tout cas une insuffisance de connaissances scientifiques sur la question de la méthodologie d'enseignement de la compréhension orale. Cette insuffisance de connaissances empêchait de répondre de façon simple, claire et précise à deux questions qui nous semblaient importantes, à savoir : qu'est-ce qui pourrait gêner la compréhension orale d'un cours magistral et quelle pourrait être la méthodologie d'enseignement de langue étrangère qu'on devrait adopter pour faciliter l'acquisition de cette compétence.

Ce travail va consister à essayer de proposer des réponses à ces préoccupations, un objectif qui se trouve conforté par la constatation que l'enseignement de la compréhension orale est une entreprise qui se heurte encore à plusieurs difficultés et qu'« *au nombre des difficultés que l'on rencontre dans l'apprentissage d'une langue étrangère, celles qui touchent la capacité de compréhension orale apparaissent aux yeux de bien des gens, apprenants autant qu'enseignants, comme étant de loin les plus importantes.* Cette problématique ainsi dégagée va être éclairée par une définition des termes clés de l'étude, ce qui fera l'objet de la section suivante.

1.2.2. Définition des termes clés du titre

1.2.2.1 L'étudiant non natif

Pour comprendre l'expression « étudiant non natif », il est important de définir tout d'abord les termes acquisition et apprentissage pour les distinguer et éclaircir certaines situations d'apprentissage. On parle d'acquisition quand la langue française est apprise en milieu social et hors intervention pédagogique. En revanche on peut parler d'apprentissage quand le français est appris en milieu institutionnel avec un guidage pédagogique.

L'acquisition/apprentissage d'une langue ne peut se produire que par un contact direct entre l'apprenant et « l'objet langue » virtuel. Il est par conséquent nécessaire qu'existe un intermédiaire, un informateur, qui fournisse de manière involontaire ou non, programmée ou non des renseignements sur la langue telle qu'il la pratique lui-même. Plusieurs cas de figure peuvent être envisagés :

- On peut prendre en compte le cas des langues vivantes où l'acquisition/apprentissage a le plus souvent lieu par l'intermédiaire d'informateurs vivants, fournissant des données variables en fonction de leur propre statut linguistique et des caractéristiques de la situation.
- Dans le cas de la langue maternelle par exemple, ce sont les membres de la famille qui jouent ce rôle, à l'occasion de l'interaction quotidienne.
- Dans le cas de la langue seconde (cas du français au Congo par exemple), l'école constitue le principal site d'acquisition de la langue. Son apport porte essentiellement sur les registres spécialisés de l'écrit. L'acquisition naturelle est beaucoup plus exceptionnelle. Elle dépend de l'hétérogénéité linguistique des environnements successifs de l'individu. Mais généralement on recourt à un apprentissage en milieu « artificiel », avec l'aide d'un informateur professionnel natif ou alloglotte. Ce professionnel guidera alors l'apprenant en sélectionnant les unités linguistiques dont la présentation semble pertinente à certaines périodes de l'apprentissage. La

qualité de la langue acquise dépend alors de la nature d'exposition, des besoins communicatifs et de la volonté d'assimilation de l'intéressé aux communautés correspondantes.

Les définitions et situations d'enseignement/apprentissage qui viennent d'être évoquées montrent qu'on peut opposer l'expression « étudiant non natif » en premier lieu avec la locution « locuteur natif ». La tournure « étudiant non natif » fait ensuite écho à deux autres notions : celle de « langue de nature étrangère » pour laquelle l'apprentissage ne résulte pas d'une habitude nationale et dont la formule « Français Langue Seconde », toujours en cours de théorisation, a été forgée à la suite d'une demande de terrain (Pochard 2002) ; puis celle de la langue étrangère proprement dite, en référence au concept d'« étudiant étranger », la langue étrangère constituant pour l'apprenant un savoir propre d'une ou plusieurs autres communautés humaines dont elle constitue la « langue maternelle ».

Au sujet de l'expression « locuteur natif », on peut admettre que la langue parlée par les locuteurs natifs est couramment appelée « langue maternelle ». Il s'agit de la première langue qui s'impose à chacun. Cette expression est tellement ancrée dans la tradition occidentale, tellement porteuse de connotations sentimentales qu'il est souvent difficile d'admettre que la langue maternelle n'est pas, pour chaque individu, forcément celle de sa génitrice. Alain Rey semble parfaitement exprimer la réalité relationnelle de l'homme avec la langue dont il a hérité dès son enfance quand il écrit : *« chacun est dans sa langue comme l'embryon dans l'utérus maternel » - on ne parle pas à la légère de langue maternelle ... chacun reste avec sa langue dans une relation intime, parfois obscure, toujours fondamentale, et qui peut être heureuse, calme ou douloureuse, voire névrotique...; le bilinguisme consiste autant dans une sortie du système hérité que dans l'acquisition d'un nouveau mode d'expression ».*

Selon Louise Dabène (1994), étymologiquement, la langue maternelle est celle parlée par la mère ou par l'environnement parental immédiat. C'est une langue qui est définie par l'antériorité de l'appropriation, elle est la première dans l'ordre de l'acquisition qui se fait au moment le plus favorable, le plus proche de la naissance. La langue maternelle bénéficie de la plasticité maximale des organes sensori-moteurs, elle est la mieux connue. Le locuteur natif a un niveau supérieur de compétence, il a des capacités mémorielles plus fortes. Le mode d'acquisition d'une langue maternelle est naturel, et ne nécessite de la part du locuteur qu'une réflexion minime, voire nulle, sans intervention pédagogique. Et dans c'est celle-ci que s'est organisée la fonction langagière, fonction symbolique primordiale qui accompagne la construction de la personnalité.

Dans la perspective du « Français Langue Seconde » en revanche, J-Ch. Pochard (dans Martinez, 2002 : 102) rappelle que la problématique de cette formule a émergé pour l'enseignement du français dans l'empire colonial, et que c'est paradoxalement quand des réponses pouvaient être envisagées (retombées de l'enquête sur le français fondamental) que les territoires concernés ont accédé à l'indépendance.

Pour Henri Besse (par Louise Dabène, 1994), la différence entre une langue étrangère et une langue seconde réside essentiellement dans la notion de statut : *« on parle quelquefois de langue seconde pour une langue officiellement reconnue mais qu'une partie des ressortissants n'ont pas acquise nativement ».* Le « Français Langue Seconde » est en fait un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Comme nous l'avons dit plus haut, c'est une langue de nature étrangère, qui se distingue des autres langues étrangères par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué.

Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart des membres le sont et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

Ce concept a d'abord été envisagé négativement, un enseignement du français qui n'est ni celui de la langue « maternelle » ni celui d'une langue étrangère. Ainsi quand on parlait de langue seconde, il s'agissait implicitement de faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et d'admettre que cette langue qu'on appelle classiquement « langue maternelle » occupe la première place. Mais également de reconnaître à la langue seconde une place privilégiée par rapport à toutes les autres langues avec lesquelles l'apprenant pourrait se trouver en contact et qu'on nomme « langues étrangères ».

Sous-ensemble donc du français langue étrangère, le français était désigné langue seconde partout où langue étrangère, son usage était socialement indéniable. L'apprenant du français langue seconde n'avait pas fait son acquisition à titre individuel, mais il rejoignait un groupe de parleurs non natifs et s'acheminait généralement vers une situation de bi- ou de plurilinguisme.

Cette appellation pourrait bien avoir été employée par les ministres de l'Education nationale d'Afrique et de l'Océan Indien réunis en conférence en 1972. La locution a en tout cas des acceptions largement différentes selon les pays et même selon les auteurs où elle recouvre une gamme de situations d'enseignement très différentes en fonction de différents critères :

- Langue de l'ex-colonisateur qui est un pis-aller dans une situation où aucune autre langue locale ne peut s'y substituer sans risquer de déclencher des problèmes interethniques et où le français est la langue de grande diffusion, qui, pour des raisons historiques et géopolitiques, est susceptible de jouer le plus économiquement le rôle de langue d'enseignement et d'expression internationale du pays.
- Langue dominante juridiquement en Afrique francophone, mais minoritaire sociologiquement, la position du français apparaît comme étroitement liée à des choix politiques.
- Aux pays du sud, le français n'est que très exceptionnellement la langue maternelle de l'apprenant. Il est en revanche très présent, à des titres divers, dans l'environnement immédiat, et surtout à l'école, où il sert presque toujours de véhicule d'enseignement. Parallèlement il apparaît comme la langue de promotion sociale et de l'ouverture sur le monde extérieur, etc.

Le champ du « Français Langue Etrangère » au contraire apparaît suite à une réorganisation géopolitique à la suite des indépendances et à l'accueil par la France des cohortes de nouveaux boursiers non francophones à qui il faut enseigner le français sur le sol français (Pochard, *ibidem*). En réalité la spécificité d'une langue étrangère n'existe qu'au niveau de l'apprenant et de la situation au sein de laquelle s'effectue son appropriation. Il faut dire que l'expression « langue étrangère » est une notion relative, une langue n'est en principe pas « intrinsèquement étrangère », elle l'est par rapport à un ou plusieurs sujets placés en situation d'acquisition ou d'apprentissage.

C'est tout d'abord le fait qu'une langue représente pour un individu ou un groupe un savoir encore ignoré qu'elle constitue un objet potentiel d'apprentissage. Par conséquent, comme tel, elle (la langue) peut être érigée en discipline scolaire. Le savoir (à enseigner) est considéré à la fois comme homologue et différent d'un autre savoir précédemment acquis (langue maternelle). La langue étrangère, c'est la langue « maternelle » d'un groupe humain

dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions d'un autre groupe dont elle n'est pas la langue propre. Cette langue n'est parlée sur le territoire où elle est enseignée à ce titre que par un nombre non significatif de locuteurs natifs.

Pour Louise Dabène (ibid.), on peut caractériser une langue étrangère à partir de « degrés de xénité » : la distance matérielle est déterminée par l'éloignement géographique, la distance culturelle se caractérise au niveau des pratiques relationnelles et des systèmes de valeur en vigueur dans les sociétés ou des traditions éducatives qui en découlent, la distance linguistique est déterminée par rapport aux analyses comparatives, et l'environnement, manifestes à travers l'univers de l'apprenant, par le contact institutionnel, le contact avec les locuteurs natifs, l'univers médiatique, le sentiment de familiarité etc.

Pour clore cette brève mise en perspective de l'expression « étudiant non natif », l'on peut noter qu'il existe actuellement une tendance à opérer comme le fait Jacqueline Picoche (par Dabène 1994) une seule distinction : « *la première langue qu'apprend un enfant est sa langue maternelle et toute autre apprise par la suite est une langue seconde* ». Une autre tendance consiste à considérer des publics « transplantés » pour un temps plus ou moins déterminé sur un territoire où la langue apprise est omniprésente comme locuteurs du « Français Langue Seconde Hôte ». L'expression Langue Seconde Hôte désigne la langue apprise dans le pays, la région où cette langue est la langue dominante unique.

Cette tendance suggérée Par J.-Ch. Pochard (ibid. : 107) prend en compte les raisons variées de la transplantation (présences plus ou moins contraintes : familiales, professionnelles, historico-politiques ; décisions plus ou moins délibérées : études, expatriés) et sa durée. Dans les autres cas de figure où la langue enseignée/apprise a un statut spécifique, J.-Ch. Pochard rejoint l'appellation *langue seconde* qui recouvre selon lui « *une infinité théorique de situations que l'on peut positionner sur un continuum en fonction du status et du corpus du français dans l'environnement sociolinguistique de son apprentissage* ».

1.2.2.2. Discours, discours didactique, cours magistral

Les dictionnaires usuels définissent le terme *discours* de façon variée. Tantôt il s'agit de penser rationnellement et de s'exprimer en conséquence. Tantôt il s'agit d'exposer ou d'échanger des idées et des arguments (synonyme de conversation, échange verbal, exposé, plaidoirie ou encore etc. (Jean-Adolphe Rondal, 1997 : 117).

A travers l'histoire on remarque que le terme de *discours* est polysémique :

- synonyme de la *parolesaussurienne*, sens courant de la linguistique structurale;
- unité linguistique de dimension supérieure à la phrase (transphrastique);
- message pris globalement;
- énoncé, etc.

D'après la théorie de l'énonciation élaborée par E. Benveniste (1975 : 87), «est discours, tout texte comportant des éléments de mise en relation avec l'instance d'énonciation» ; le « discours » étant «toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière ».

Dans une acception linguistique moderne, le terme « *discours* » désigne « *tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases* ». Selon ce point de vue, le discours, compris comme une unité de dimension supérieure à la phrase, c'est-à-dire un énoncé appréhendé globalement, est l'objet que se donne la « *grammaire de texte* » qui étudie la cohérence des énoncés. Pour les autres

théories de l'énonciation et de la pragmatique, le terme *discours* signifie l'énoncé considéré dans sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur autrui, son inscription dans une situation d'énonciation (un sujet énonciateur, un allocutaire, un moment, un lieu déterminés).

Le *discours* est un système de contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une position sociale ou idéologique : c'est le sens qu'il a en analyse du discours (Maingueneau 1996 : 28). Dans ce sens, il désigne moins un champ d'investigation délimité qu'un certain mode d'appréhension du langage, et il est considéré comme l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés. Dans cet emploi, « discours » n'est pas susceptible de pluriel : on dit « le discours », « le domaine du discours ».

L'analyse du discours de l'École française définit en outre ce concept de « discours » comme des espaces de régularités associés à des conditions de productions, délimitant le sujet parlant en sujet d'énonciation ou de son discours. Cette approche récuse la conception qui ferait de la discursivité un support de « doctrines » ou même de « vision du monde ».

La démarche de l'analyse du discours envisage les régularités grammaticales qui existent au-delà de la phrase. Elle s'oppose à toute optique tendant à traiter la phrase comme l'unité linguistique terminale. Les phrases ne constituent pas une classe formelle d'unités opposables entre elles, comme les phonèmes s'opposent aux phonèmes... Avec la phrase, on quitte le domaine de la langue comme système de signes; le domaine abordé est celui du *discours*, où la langue fonctionne comme un instrument de communication.

La montée du concept de « discours » en Sciences du langage remonte au début des années soixante. L'émergence progressive d'une « linguistique de discours » est imaginée comme une suite de l'extension de la problématique des faits du langage, allant de l'exploration surabondante de la langue vers la parole. Dans le livre de Coste intitulé *L'enseignement et l'apprentissage des langues* (1992 : 37), Peytard affirme que *les références au discursif sont récentes* et que dans l'enseignement des langues étrangères, on s'est appuyé et pendant fort longtemps sur des dialogues. Sans doute parce que les linguistiques structurales des années soixante furent perçues comme un moyen de rénover l'apprentissage des formes linguistiques, celui des sons et celui de la morphosyntaxe (avec les distributionnalistes), et non comme un moyen d'entraîner aux stratégies de conversation et de compréhension du discours.

Dans *Analyse automatique du discours*, M. Pêcheux (1969) souligne quant à lui que :
« Jusqu'aux récents développements de la science linguistique dont on peut marquer l'origine dans le Cours de linguistique générale de Saussure, étudier un langage, c'était le plus souvent étudier des textes et poser à leur propos de questions de nature variée à la fois de la pratique scolaire qu'on appelle encore l'explication de textes. En d'autres termes, la science classique du langage prétendait être à la fois science de l'expression et science des moyens de cette expression ».

En fait, jusqu'à très récemment encore, les documents traités dans l'enseignement des langues étaient rédigés par un auteur dans le but de présenter dans les textes, dialogues et autres, le système de la langue. Contrairement aux discours oraux authentiques, les documents utilisés dans les classes de langues étaient construits autour des points de grammaire ou de structures linguistiques, suivant une progression linéaire stricte. Ces morceaux de documents offraient à l'étudiant une langue bien organisée, souvent décontextualisée et, partant, artificielle.

Pour D. Coste (1992 : 43) :

« C'est la nécessité d'apprendre à des étrangers à lire et à comprendre des textes de leur spécialité qui contribua à faire rentrer le discours en didactique ».

Il apparut d'une part que si les difficultés n'avaient été que lexicales, un dictionnaire bilingue spécialisé aurait suffi. Les difficultés étaient donc d'un autre ordre : l'ordre du discours. Pédagogiquement et intuitivement, la primauté du discursif sur le linguistique paraît alors indéniable. Puisque c'est sous la forme de discours que se rencontre la langue dans toutes ses réalisations et c'est une compréhension des régularités discursives que l'on souhaite faire acquérir aux apprenants.

Il existe cependant plusieurs typologies « fonctionnelles » (les discours politiques, les discours juridiques, les discours de la propagande, les discours médiatiques) et « formelles » (discours religieux, discours pédagogiques ou didactiques, etc.) du discours. Chaque type de discours a ainsi ses spécificités, liées aux fonctions, rôles et fonctionnement qui lui sont propres ou qu'il peut partager avec d'autres dans une certaine mesure sans pour autant se confondre avec ceux-ci. Le discours didactique, sur lequel est centrée cette étude porte a priori sur un contenu pédagogique.

Typologiquement en effet, les discours didactiques,

«... ce sont des discours produits dans des institutions de formation ou dans une situation institutionnelle d'enseignement, dans laquelle les interactions sont liées par un contrat didactique constitutif de cette situation de communication, et gérant un certain nombre de contraintes discursives particulières » (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 183).

La plupart des apprentissages passent par la communication et supposent des interactions langagières. A l'université plus qu'ailleurs, on apprend grâce aux échanges verbaux, on enseigne par eux.

Il existe actuellement de nombreuses études de linguistes, de pédagogues, de spécialistes en sciences de l'éducation concernant la communication dans le milieu scolaire. Ces études soulignent toutes la régularité, toute la spécificité de certains fonctionnements langagiers. Il ressort que l'homogénéité de l'échange pédagogique tient à la fois au poids institutionnel qui régit le fonctionnement scolaire et à la relation éducative qui en fait le lieu de communication inégale. Parmi quelques données descriptives de discours didactiques identifiées aujourd'hui, on peut citer deux caractéristiques majeures suivantes :

- Un déroulement dialogique entre les mains de l'enseignant qui apporte la thématique générale et les sous thèmes. Les niveaux conceptuel et argumentatif sont constitués par lui en fonction de trois croyances : ce qu'il croit devoir enseigner, ce qu'il croit être son savoir, ce qu'il croit être celui des apprenants. A cet ensemble complexe correspond de types de discours différents (commun, vulgarisateur, scientifique, didactique). Le jeu institutionnel veut que l'enseignant fasse la preuve que le territoire conceptuel lui appartient. En termes *goffmaniens*, il tentera de garder une position haute, en protégeant dans l'interaction sa face positive de détenteur/transmetteur du savoir ; quoique ceci ne soit pas toujours le cas (surtout à l'université), l'étudiant pouvant aussi penser par lui-même.
- Une conduite par l'enseignant de la progression dialogique en évitant tout détournement important. Car par rapport à la progression thématique, la progression dialogique possède une valeur démonstrative; l'agencement des séquences est partie intégrante de la constitution du savoir; le plan du cours est entre autres un guidage

de la pensée, de ce qu'on l'on suppose inconnu vers une connaissance qu'on espère construire.

Puis il convient de signaler que des facteurs énonciatifs tels que la transmission du savoir fonctionnant comme une mise en scène dépersonnalisée du savoir disciplinaire, et la présence d'un groupe qui constitue un partenaire dont il est en permanence tenu compte et qui peut intervenir à tout moment (bruits, rires, exclamation, gestes...), sont également pertinents pour caractériser le discours didactique.

Pour Greimas (cité par Sophie Moirand, 1988 :550), sémiologiquement « ce qui caractérise le discours didactique, c'est sa compérentialisation ». Greimas (1976) utilise ce terme qu'il qualifie de « *barbare* », mais qui selon lui *décrit parfaitement cette opération d'argumentation voulue et programmée de la compétence qui semble spécifiquement didactique et permet de distinguer le didactique à l'intérieur des autres discours persuasifs*. Prenant deux exemples, le discours politique et le discours de la propagande, il explique :

« Si le discours politique n'est pas seulement une persuasion, c'est-à-dire si le citoyen voit sa compétence augmentée, alors il y a didactique; de la même manière, si la défense du consommateur est autre chose qu'une dissuasion, si elle arme le consommateur pour qu'il puisse se défendre tout seul ultérieurement, alors il y a didactique). Dans le discours didactique, le sujet qui parle est amené à fixer un "niveau d'intelligibilité " de son discours de façon à le définir comme "implication du connu et explicitation du connaissable ».

Pour Coste et Galisson (1976 :157), le discours didactique est une production à laquelle, à l'instance globale du discours qui renvoie d'après les termes de Benveniste à « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, chez le premier l'intention d'influencer l'autre de quelque manière que ce soit », *s'ajoute l'instance de la « didaxie*.

Si pour R. Barthes, (1977 : 11) le discours didactique est un « lieu d'assujettissement du discours » qui permet la fixation des rôles d'enseignant et d'enseignés, Levinson (1998) estime pour sa part que la particularité du discours didactique se manifeste par « un but et une certaine définition des rôles d'enseignés et d'enseignant, qui définissent et contraignent les échanges mêmes ». Le sujet discourant assure d'une part, l'organisation de son discours, de l'autre, sa transmissibilité.

La transmissibilité impliquée par le « contrat pédagogique » (Janine Filloux, 1996 : 110) oblige l'enseignant à créer des conditions de présentation du savoir de sorte qu'il n'apparaisse pas comme un impératif extérieur. Il (l'enseignant) a le devoir de prendre le programme de façon aussi peu livresque que possible et est tenu de constituer une méthode du « faire-semblant », de telle sorte que le savoir ne soit pas une donnée brute (ou brutale), mais qu'il puisse être chaque fois « remodelé, réoriginé ».

L'enseignant a à la fois le pouvoir de dire en tant qu' « énonciateur spécialisé et autorisé » (Bouchard, *Analyse des discours spécialisés* , 2001) dont la légitimité est assurée par le savoir qu'il apporte. L'intervention du savoir est à la fois ce qui lie et sépare l'enseignant et le(s) enseigné(s). Elle les lie dans la mesure où sa légitimité est reconnue dans le vécu de la relation : les enseignés savent que le savoir présenté est légitime, conventionnel, contractuel. Elle les sépare par la configuration même de la salle où l'enseignant, souvent placé du haut d'une estrade, incarne une position d'autorité et de distance reconnues par son auditoire.

L'enseignant instaure d'une part une interlocution contraignante et contractuelle (discours du contrat et discours parallèles de gestion des lieux et/ou du groupe). Il assure

d'autre part une interlocution sans sujet, dans lequel est établi un contrat énonciatif par lequel il dispense, en termes sémiotiques, un faire persuasif, c'est-à-dire un faire-savoir et un faire-croire à l'intention d'un auditoire qui accepte les positions cognitives qu'il formule. Il a l'obligation de mettre en discours un savoir et à faire partager ce savoir à autrui.

Les discours didactiques répondent à des objectifs divers et se présentent sous des modalités variées. Ils revêtent des formes différentes selon ces modalités : cours magistraux, travaux pratiques, travaux dirigés et autres. Le cours magistral qui nous intéresse particulièrement ici a lieu généralement dans une instance du discours scientifique, le système d'enseignement supérieur.

Selon Sachot (1996, par R. Bouchard dans *Les appuis iconiques type PowerPoint pendant les cours magistraux : quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers*), le cours magistral est une pratique d'origine religieuse, très ancienne mais en perpétuelle évolution, l'artefact que constitue la chair ecclésiastique a été remplacé par l'organisation théâtrale de l'amphithéâtre moderne comme pour rendre manifeste cette évolution. Ainsi il 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.

La pratique permet de placer un seul enseignant, détenteur d'un savoir institutionnel, face à un groupe important d'étudiants, destinés à « recevoir » ce savoir, constituant un ensemble massif d'informations transmis à des récepteurs mis en demeure de l'enregistrer sans négociation possible, du fait d'une situation de communication très dissymétrique. Ce type de pratique postule implicitement que les récepteurs n'ont pas -de droit ni de fait- la capacité à discuter ces informations, et correspond souvent à une phase d'initiation disciplinaire au cours de laquelle les étudiants sont considérés comme n'ayant pas encore « voix au chapitre » (Bouchard, *ibidem*).

D'un point de vue pédagogique, le cours magistral est une suite de leçons délimitées dans le temps. Cette suite de leçons constitue l'un des épisodes d'un programme institutionnel. Chaque leçon est reliée aux séances précédentes et est à l'horizon d'attentes des séances à venir. Le contenu du cours fait partie de l'univers de la discipline qui est accepté comme tel par la communauté disciplinaire. Des arguments et des preuves ancrent ce contenu dans l'ensemble de la littérature traitant du domaine et « permet de mêler le pédagogique à l'épistémique ».

Le cours magistral est en quelque sorte un regard que l'on jette sur des données scientifiques pris au sens d'assertions constituant la matière scientifique brute (Pochard, séminaire *Analyse du discours didactique*, en sigles ADD 2001). Le contexte est formel, l'instance est celle d'un discours scientifique par lequel l'enseignant assure la permanence « d'un passé discursif pouvant maintenir la continuité du savoir et l'unicité du discours » (Greimas, cité par Ali. Bouhacha, 1997).

Pour caractériser le cours magistral, Jean-Charles Pochard (Laboratoire Icar, *Analyse de discours didactiques*, 2000) a confronté cet événement public à d'autres discours longs déjà décrits (l'exposé d'étudiants, Charnet 1993, le sermon, Berthoud 1996 et la conférence, Goffman 1981, par Pochard 2000). Il en résulte pour la comparaison avec la conférence que le cours magistral ne s'y ressemble qu'en surface. D'abord sur le plan de l'objet qui est la communication des connaissances scientifiques ou culturelles de haut niveau. Ensuite par l'environnement matériel où l'on note la présence un vaste public face à un seul orateur. Le cours magistral et la conférence sont tous les deux des discours de mêmes types théoriques, même si du point de vue énonciatif l'écart se creuse entre les deux types d'orateurs :

- Le conférencier est l'« auteur » d'un discours qui doit être marqué par une certaine originalité, il doit de plus séduire un auditoire qui s'est déplacé spécialement pour assister à sa performance en espérant y trouver un plaisir intellectuel.
- L'enseignant n'est au contraire que « marginalement » auteur » de son discours, même s'il est par ailleurs chercheur réputé dans son domaine. Par contre il a sur son auditoire « captif » un pouvoir de contrôle que ne possède pas le conférencier (Parpette, 2002). En outre la présence au cours est en principe obligatoire alors qu'elle est volontaire à la conférence. En plus le propos de l'enseignant constitue un objet d'apprentissage à maîtriser. Cet événement est finalisé par une séance écrite (ou orale) d'évaluation, où l'étudiant devra faire la preuve de sa maîtrise des informations délivrées et localement et globalement.

R. Bouchard (dans son article *Analyse des discours spécialisés*, 2001) définit le cours magistral comme un long monologue « dialogique » qui se manifeste par une « mixité » : c'est un discours qui suit à la fois les normes de l'écrit, par des expressions et énoncés distancés, et les usages spécifiques de l'oral spontané. Quand il observe cette production orale et/ou « oralisée », il constate que la plupart du temps le cours magistral est construit à partir des fragments pré-rédigés ou en tout cas par de contenus non improvisés qui sont mis en discours. Cette glose passe énormément par des phases d'hésitations qui se manifestent par plusieurs phénomènes, parmi lesquels on peut relever la présence des bribes, des amorces, des corrections, des retouches, etc.

Dans l'article « *Le cours magistral comme Genre : langue de spécialité et événement spécifique* » il (Bouchard) identifie cinq niveaux d'organisation du cours magistral se déclinant de la manière suivante :

- Un niveau linguistique, déterminé par les caractéristiques lexicales liées à la discipline sous-jacente, induisant des manifestations explicites dans le discours de l'enseignant qui ralentit fréquemment l'apport d'informations référentielles pour fournir des précisions sur le vocabulaire qu'il emploie.
- Un niveau infra-linguistique, au niveau locutoire, en rapport avec les caractéristiques du cours magistral comme pratique « publique » ostensible, comme production d'un message long orolographique à deux faces : une face grapho-orale où l'on remarque le travail de l'enseignant de mise en voix et en scène de notes de cours, et une autre face oralo-graphique cette fois-ci en parallèle avec la prise de notes des étudiants.
- Un niveau supra-linguistique qui permet de rendre compte du fonctionnement grammatical du cours magistral par la nécessité de convoquer des outils énonciatifs ou textuels. Du point de vue discursif, le cours magistral pouvant être considéré comme un texte théorique énonciativement neutralisé de type expositif ou informatif ; puis du point de vue interdiscursif, ce genre trouvant sa validité académique dans le fait qu'il cite explicitement et qu'il utilise implicitement d'autres discours préalables ou contemporains de la discipline enseignée...
- Un niveau interactif, le cours étant adressé à un public présent.
- Et un niveau temporel, le discours étant essentiellement un événement de parole se déroulant dans le temps, et obligeant à tenir compte des moments praxéologiques, c'est-à-dire des moments où les participants ne sont pas uniquement occupés à une action verbale, mais où l'agir professoral programmé (parler, écrire, se déplacer...) correspond à un ré-agir étudiants « émergent », la prise de notes.

Le cours magistral est un discours multidimensionnel. La principale dimension (pédagogique) se manifeste par la transmission des savoirs à un autre collectif que

constituent les étudiants. Les notions utilisées sont présentées sous formes des définitions parfois à caractère universel, a-temporel, a-circonstanciel, en principe non liées à celui qui les formule. Le cours s'adresse à l'étudiant en vue de sa spécialisation. Des « paradigmes synonymes » manifestent la volonté d'imprimer chez cet étudiant « l'aspect métalangagier » de la discipline.

Ces caractérisations du cours magistral telles que présentées ci-dessus amène à s'interroger sur sa compréhension orale par l'étudiant non natif. Pour appréhender donc la compréhension orale du cours magistral, nous allons procéder à un tour d'horizon de cette expression dans les lignes qui suivent.

1.2.2.3. La compréhension orale du cours magistral

Dans une approche simple, l'expression « compréhension orale » désigne le fait de décoder du sens du flux sonore qui se déroule dans le temps. Selon une acception psychologique du terme, Georges Noizet (1980 : 128) indique que « *comprendre consiste à donner une signification (qui n'est pas nécessairement la signification)* ». D'après lui,

« Toute situation de communication suppose un état initial, ce que l'émetteur veut dire, et un état final, ce que le récepteur comprend. Naturellement l'état initial et l'état final peuvent différer : il y a alors distorsion dans la transmission de l'information ».

Ces états initial et final se présentent à l'analyse comme un réseau de relations entre des objets abstraits qui sont eux-mêmes des carrefours de relations. Ainsi l'essence d'un énoncé n'est pas l'énoncé, la signification est construite. Cette construction, c'est le travail qu'effectue le locuteur lorsqu'il donne un sens à un énoncé en pensant quelque chose qu'il entend. Il ne le fait que dans un contexte à la fois situationnel et cognitif.

Dans une approche psycholinguistique, comprendre consiste à dégager cognitivement le réseau de relations auquel l'énoncé donne accès. La compréhension orale se situe alors au niveau de la saisie des relations entre éléments qui constituent l'énoncé. Pour comprendre un locuteur, on est conduit à élaborer une hypothèse sur les relations entre éléments constitutifs de l'énoncé. Ces relations sont parfois appelées relations fonctionnelles et en spécifient les conditions de l'exercice : le sujet construit une représentation, il le fera à partir de sa perception de la suite phonique, des indices fournis pour la segmentation, de la structure de surface ainsi inférée...

Cette approche psycholinguistique de la compréhension orale a des similitudes avec « la nouvelle communication » (Witkin et les chercheurs dans le cadre des conférences de l'ILA à Atlanta, cité par Cornaire, 1990). Les auteurs de cette « mouvance » estiment qu'il ne peut être question de concevoir la communication comme la simple transmission d'un message, parce que le sens d'un message est en quelque sorte « négocié » au cours d'une interaction. En d'autres termes, le sens d'un message qu'un locuteur transmet à son interlocuteur est toujours interprété. Le sens décodé est le sens qu'un locuteur essaie de transmettre, auquel s'ajoutent toutes les interprétations personnelles de l'interlocuteur compte tenu de ce que ce dernier connaît (ou ne connaît pas) du thème traité, de l'intention de communication du locuteur, de la situation énonciative, etc.

Aussi, la part du sens investie par l'interlocuteur peut être lourde et de nombreuses erreurs peuvent provenir de la manière de voir ou de comprendre chez l'interlocuteur. C'est pourquoi dans tout acte de communication linguistique, la question revient à faire en sorte que le sens interprété et le sens qu'a voulu transmettre un locuteur coïncident le plus possible. Pour savoir comment s'y prendre pour assurer un degré satisfaisant d'adéquation,

« la nouvelle communication » propose de chercher à comprendre ce qui se passe dans un acte authentique de communication.

Pour la « nouvelle communication » donc, il est approprié de faire la distinction entre trois types de sens : un sens de base, un sens contextuel et un sens situationnel. Il en résulte que dans l'emploi effectif d'une langue, le sens de base d'un mot est actualisé grâce à un contexte (linguistique) et grâce à une situation (extralinguistique), ce qui est règle générale affecte ce sens. Le sens contextuel d'un mot est le sens de base tel que précisé par l'entourage linguistique dans lequel figure ce mot. Enfin, au sens de base et au sens contextuel « la nouvelle communication » conçoit un sens situationnel qu'elle définit comme sens (sens de base plus sens contextuel) tel que précisé voire même transformé par la situation dans laquelle se produit l'acte de communication.

Dans la littérature portant sur la compréhension orale, on a noté au sujet du rôle de la situation dans la détermination du sens que c'est dans ce domaine que la linguistique pragmatique et les études à orientation ethnographique ont fait le plus de progrès au cours des dernières années. De même, certains auteurs estiment que les principaux représentants de la « nouvelle conception de la communication », qui semblent susceptibles de contribuer à améliorer la compréhension de ce qu'on a appelé sens situationnel et qui sont cependant considérés comme précurseurs dans le domaine proviennent d'horizons intellectuels très divers : Bateson (anthropologue), Birdwhistell et Hall (anthropolinguiste), Goffman (sociologue), Jackson (psychiatrie).

Par ailleurs, ces précurseurs admettent que loin de fonctionner selon un modèle télégraphique à simple ou double sens, la communication se structurerait suivant un modèle faisant appel simultanément à de nombreux « codes » du comportement : parole, geste, regard, mimique, espace interindividuel, etc. Il s'agit du riche domaine de la poly-sémiotité, des énoncés plurimodaux, pour lequel les choses se sont complexifiées et des études plus fines ont mis en lumière la multiplicité des codes (Bakhtine, puis Ducrot, et Culioli, etc.).

Ce modèle permis de montrer en quoi le sens situationnel n'est pas tout simplement un sens (sens + sens contextuel) actualisé dans une situation spatio-temporelle donnée, mais bien une espèce de « nouveau » sens qui émerge en quelque sorte de la conjugaison de plusieurs codes de comportement pour lesquels malheureusement très peu de règles de fonctionnement sont très peu connues.

Si l'on tente d'appréhender la compréhension orale du point de vue de son processus, l'on peut concevoir que c'est une opération mentale de décodage de message qui permet à l'auditeur de saisir la signification que recouvrent les signifiants sonores produits par son interlocuteur. C'est dans cette considération que s'inscrit Claudette Cornaire (1990 : 64) qui définit la compréhension orale comme :

« Un processus actif de construction du sens par le sujet ; processus qui consiste à mettre en relation des connaissances spécifiques et des informations externes qui conduisent à la reconstruction du sens ».

Faerch et Kasper (1986 : 264) pensent pour leur part que « la compréhension naît de la mise en présence de l'apport langagier et des connaissances ». Pour Jean-Adolphe Rondal (ibid : 1997), la compréhension est la série d'opérations qui, à partir d'un énoncé, permet de retrouver l'idée de départ. En cela il distingue plusieurs types de compréhension langagière :

- Une première forme de compréhension (non-linguistique ou plus exactement en situation de testing non nécessairement linguistique) consisterait à deviner le sens d'un message à partir du contexte situationnel, éventuellement de l'intonation utilisée

par le locuteur et de la supposition sur ce qu'il a pu vouloir signifier dans un tel contexte.

- Une deuxième forme de compréhension serait linguistique mais limitée au lexique (compréhension lexicale ou plus exactement non nécessairement morphosyntaxique). Cette compréhension s'efforcerait de deviner le sens du message à partir de la signification des mots individuels ou de certains d'être eux.
- Une troisième forme de compréhension procéderait par analyse morphosyntaxique et lexicale; les lexèmes seraient analysés dans leurs relations grammaticales (ce qu'il appelle la compréhension linguistique complète).

Ce bref tour d'horizon permet d'observer d'une part que les propositions de définition de la compréhension orale peuvent être nombreuses. Les chercheurs s'accordent pour dire d'autre part qu'il s'agit d'un processus actif au cours duquel l'individu construit la signification d'un message. C'est dans cette optique que s'appuyant sur les exposés présentés par les chercheurs dans le cadre des conférences de l'ILA à Atlanta, Witkin (par Claudette Cornaire 1990) dresse un bilan des recherches menées dans le domaine de compréhension en langue maternelle selon lequel il ressort :

- qu'il existe de nombreuses définitions de la compréhension, mais aucune sur laquelle les chercheurs s'entendent actuellement;
- qu'il n'existe pas de théorie qui explique vraiment ce qu'est la compréhension et comment elle se produit;
- que la plupart des recherches en compréhension n'ont aucune base théorique;
- que les résultats de la recherche existante demeurent souvent contradictoires;
- que les recherches menées n'ont presque jamais été vérifiées, c'est-à-dire reproduites par des chercheurs.

C'est pourquoi au lieu de définir l'expression « compréhension orale », Witkin propose dans un premier temps le terme « écoute » qu'elle définit comme « l'activité à laquelle se livre l'auditeur ». Elle explique « qu'on utilisant cette définition de la compréhension orale, on évite des difficultés que posent pour le moment les définitions plus élaborées ». Dans un second temps elle déclare que « les contradictions apparentes qui émergent des recherches peuvent se résoudre en adoptant une approche systémique » selon laquelle « le chercheur pourra se concentrer sur les processus neurologiques, physiologiques ou biochimiques mis en œuvre durant l'activité de compréhension orale ou observer les interactions entre le locuteur et l'auditeur » (ibid. : 194).

Pour résumer cette mise en perspective, on peut affirmer avec peu de chance de faire erreur que peu importe la signification revêtu par la locution « compréhension orale », celle-ci ne peut avoir lieu qu'au moment où certains facteurs sont réunis. Il s'agit notamment des conditions psychologiques des personnes en présence acceptant de communiquer dans le cadre d'un contrat interactif où il y a au moins deux états socialement organisés de locuteur(s) et d'interlocuteur(s), un enjeu commun ou du moins un consensus sur l'enjeu, une langue que les interlocuteurs ont en commun, un univers de référence, des connaissances logico-encyclopédiques partagés etc.

Et pour en quelque sorte clore avec ce tour d'horizon des tentatives de définition de la notion « compréhension orale », nous considérons avec beaucoup intérêt la proposition du

«*Cadre Européen Commun de référence pour les langues*»³ (CECRL), un vaste ensemble publié par le Conseil de l'Europe en 2001 et conçu pour permettre aux utilisateurs d'avoir

³ Actuellement disponible sur le site du Conseil de l'Europe

un outil de référence pour la conception de programmes d'enseignement et de formation ainsi que pour définir des processus d'évaluation.

Le *CECRL* est en fait le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. C'est un premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes, qui décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace (p. 12).

Ce document a été conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Le *CECRL* a fait le choix d'une taxonomie pour traiter la grande complexité du langage humain en découpant la compétence langagière selon ses différentes composantes. Dans cette optique, les activités de communication langagière peuvent relever de la réception (écouter, lire), de la production (s'exprimer oralement en continu, écrire), de l'interaction (prendre part à une conversation) et la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation) ; la compréhension orale relève des activités langagières découlant de ce découpage.

L'un des buts du *CECRL* est d'aider les partenaires à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications. C'est à cet effet qu'il conçoit un **Schéma descriptif** et les **Niveaux communs de référence**. Ces niveaux de compétence permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie (*CECRL* p. 12).

Le *CECRL* propose ainsi un système qui adopte une arborescence du type des «hypertextes», à partir d'une division initiale en trois niveaux généraux A, B, C (p. 25). Cette arborescence semble s'appuyer sur un large consensus (Cadre, p. 24) sur le nombre et la nature des niveaux appropriés pour l'organisation de l'apprentissage en langue et une reconnaissance publique du résultat.

L'arborescence en trois niveaux correspond à « des interprétations supérieures ou inférieures de la division classique en niveau de base, niveau intermédiaire et niveau avancé » : le niveau général A est à mettre en rapport avec l'utilisateur élémentaire, le niveau B concerne l'utilisateur indépendant et le niveau C fait allusion à utilisateur expérimenté. Ces trois niveaux généraux sont hiérarchisés en plusieurs composantes pour aboutir à la distinction de six niveaux d'apprenants de A1 à C2 :

- Le niveau A1 correspond au niveau introductif ou de découverte. En compréhension orale, il suppose que l'apprenant peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.
- Le niveau A2 fait référence à la compétence intermédiaire ou de survie selon laquelle l'apprenant peut comprendre assez pour pouvoir répondre aux besoins concrets, à condition que la diction soit claire et le débit lent. L'apprenant peut également comprendre les expressions et des mots porteurs de sens relatifs à ses domaines de priorité immédiate (par exemple information personnelle et familiale de base, achat, géographie locale, emploi).
- Le niveau B1 indique un début d'autonomie, l'apprenant peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relative au travail, en reconnaissant les messages généraux, les points de détail, à condition

que l'articulation soit claire et l'accent courant. Il peut aussi comprendre les points principaux d'une intervention sur les sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris les récits courts.

Le niveau B2 correspond à l'apprenant avancé ou à l'utilisateur indépendant. Ce niveau est présenté comme une « *compétence opérationnelle limitée* » et comme une « *réponse appropriée dans des situations courantes* ». Il serait supérieur au Niveau

⁴ *seuil*, l'apprenant pouvant comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peut influencer sa capacité à comprendre. L'apprenant peut aussi comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur des sujets concrets ou abstraits et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Il peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe, à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.

Le niveau C1 correspond à l'apprenant autonome ou de compétence opérationnelle effective, qui arrive à comprendre toute langue orale, qu'elle soit en direct ou à la radio et quelque soit le débit. Il est précisé qu'à ce niveau, l'apprenant expérimenté peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir les significations implicites. Il peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Il peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique, avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec le locuteur natif ne comportera pas de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Il peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et inconvénients de différentes possibilités. Il peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

Le niveau C2 est en rapport avec la « *maîtrise globale* » et la « *compétence opérationnelle globale* », l'apprenant est capable de suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine, mais il peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Il peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques en relevant les changements de registre. Il peut suivre une intervention d'une certaine longueur, même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites.

Le *CECRL* n'est pas normatif ou prescriptif, c'est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et d'atteindre ce but par « l'adoption d'une démarche commune dans le domaine de la culture ». La perspective privilégiée est de type actionnel : l'usager et l'apprenant d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ; les actes de langage s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social.

L'approche actionnelle s'est développée en France depuis le milieu des années 90. Cette « nouvelle approche » propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur

d'un projet global. Selon cette considération, l'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. L'approche actionnelle correspond à une perspective co-culturelle, basée sur le « faire-ensemble » où l'on ne se contente pas d'assumer les différences pour créer ensemble des ressemblances. Ce qui constitue un dépassement large de la conception de la langue comme instrument de communication.

Selon Michel Morel⁵ (2009), la démarche dite « actionnelle » consiste en ce que « la langue étrangère doit pouvoir être utilisée pour effectuer des tâches de communication et pour mener à bien des projets proches de ceux que l'on peut réaliser dans la vie réelle ».

Théoriquement⁶ en effet, les auteurs du *CECRL* distinguent les compétences générales individuelles (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre), directement issue du constructivisme de la compétence communicative qui se décline en trois composantes : la composante linguistique, la composante pragmatique et la composante sociolinguistique. La composante linguistique a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie. La composante pragmatique renvoie au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation. Et la composante sociolinguistique amène à considérer que communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique).

Au regard de ce qui vient d'être rapporté, l'on peut se demander comment intégrer la compréhension orale du cours magistral plus spécifiquement à cette vision du CECRL, le cours magistral qui plus est a un fonctionnement complexe, avec des alternances et concomitances des fonctions à de niveaux divers. D'autant que les résultats d'une pré-enquête réalisée au tout début de cette recherche a mis au jour le désarroi des étudiants non francophones inscrits à l'université Lyon 2 face à ces cours magistraux en amphithéâtre dont la longueur, la concentration et le fonctionnement leur posent des réels problèmes de compréhension orale et de prise de notes.

La succession de différents énoncés aux visées diverses et variées, apparaissant de façon imprévisible, laisse en effet deviner un coût cognitif élevé pour ces étudiants non natifs confrontés à cette gymnastique de l'esprit qui englobe simultanément l'écoute, la compréhension proprement dite et la prise de notes. On peut imaginer que seuls les étudiants francophones, ayant une bonne maîtrise de la langue peuvent prétendre à une réaction cognitive immédiate (et encore, cela reste à vérifier). C'est pour essayer d'appréhender la complexité d'actes que doivent accomplir ces étudiants que nous avons envisagé une démarche pour laquelle à présent nous aimerions tout d'abord définir les contours.

1.2.2.4. Démarche expérimentale

Une expérimentation est une méthode « qui est fondée sur l'expérience scientifique ». Le mot « expérimentation » est défini par Richer et Gattuso (1981 : 12) comme « *une observation des changements produits sur certains facteurs par la manipulation systématique d'autres facteurs* ». Comme mentionné plus haut, la « philosophie des sciences » définit l'expérimentation comme une étude systématique d'un champ ouvert par

⁵ www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique15

⁶ Données rapportées du site suivant : <http://sites.google.com/site/seminairebogota2006/del%E2%80%99approchecommunicative%C3%A0l%E2%80%99approcheactionnelle> :

l' « *observation* ». Et une « observation » est une constatation inopinée qui attire l'attention d'un chercheur et ouvre un champ d'expériences. C'est une « *description méthodique d'un cas* » : à partir de l'observation et sous l'aiguillage du désir ou du besoin de comprendre, le chercheur se met, en principe, à explorer méthodiquement le groupe de phénomènes dont un échantillon vient d'être observé .

Deux genres d'opérations sont la source de l'expérimentation et en interaction mutuelle : la naissance d'*hypothèses* et la succession des *expériences*. Les *hypothèses*, nous l'avons dit (chapitre 1), sont d'abord et avant des interprétations possibles des significations présumées du phénomène observé. Le mot *expérience*, qui appartient au langage de la « [logique](#) » et des « [sciences](#) » a quant à lui plusieurs significations : il sert d'abord de désignation commune aux facultés de « l' [entendement](#) » qui produisent la « [connaissance](#) » *a posteriori* des « [phénomènes](#) » et « [vérités contingentes](#) », c'est-à-dire aux « [sens](#) », à la « [conscience](#) », à la « [mémoire](#) ».

L'expérience en ce sens est opposée à la [raison](#) . Ensuite on a été naturellement conduit à nommer « expérience » la « [méthode](#) » qui résulte de l'emploi régulier des mêmes facultés. Expérience s'emploie enfin dans une acception plus étroite : faire une expérience désigne toute opération par laquelle on va, pour ainsi dire, au-devant des [phénomènes](#) de la nature, soit que, disposant à volonté de certains agents, on se contente de les mettre en œuvre pour reproduire les phénomènes tels que la nature les présente, soit qu'on change le milieu et les conditions dans lesquels ils s'accomplissent ordinairement.

Selon l'histoire de la philosophie, l'expérimentation constitue l'une des bases de la [démarche scientifique](#) . Cette démarche consiste à recueillir des informations sur un domaine d'étude et de confronter un modèle aux faits. Le mot « expérimentation » est par conséquent un terme technique, spécialisé, par lequel on découpe dans le champ de l'expérience en général -du contact avec la réalité- un mode spécifique d'accès : le mode scientifique. En cela, un expérimentateur est quelqu'un qui passe son temps à faire des observations avec pour objectif de fournir des données nécessaires à la vérification et à l'édification de la théorie. L'expérimentateur institue l'expérience de manière que, dans l'ordre logique de ses prévisions, elle fournisse un résultat qui serve de contrôle à l'hypothèse ou à l'idée préconçue, en vertu d'une interprétation plus ou moins probable, mais anticipée des phénomènes observés. Il réfléchit, essaye, tâtonne, compare et combine pour trouver les conditions expérimentales les plus propres à atteindre le but qu'il se propose.

Sa démarche exige plusieurs étapes : une situation de départ, une formulation du problème ou des hypothèses, une phase de recherche qui englobe l'observation, la conception de l'expérience et la réalisation du montage, la mise en relation avec les hypothèses émises. Tout ce cheminement intellectuel nécessite la mise en œuvre de certaines compétences que sont : la curiosité, l'esprit d'analyse, de synthèse, le sens de l'observation, l'imagination, la créativité, etc.

En règle générale, toute expérimentation est fondée sur trois opérations : l'expérience, l'induction (procédé logique par lequel on s'élève d'une relation reconnue vraie pour quelques cas expérimentaux à la formulation d'une relation générale, valable pour l'ensemble des expériences de même nature) et la vérification. Dans l'acception moderne des Sciences Expérimentales, l'expérimentation consiste à appliquer un test à un échantillon selon le principe de la standardisation. L'expérimentation serait l'ensemble des expériences imaginées et réalisées pour vérifier, éliminer ou rectifier des hypothèses.

Claude Bernard (réédité en 1984) remarquait que les grands expérimentateurs sont apparus avant les « préceptes » de l'expérimentation. D'après lui, les vrais inventeurs

de la méthode expérimentale sont Galilée et Torricelli qui l'ont admirablement pratiquée. Par ailleurs, historiquement et philosophiquement c'est le raffinement de l'observation, c'est-à-dire le passage de l'observation banale à une observation devenue savante par le recours à un appareillage conçu de manière *ad hoc*, lié à un usage systématique du raisonnement hypothético-déductif et à l'expression de la physique en langage de dimension qui « préfigurera » l'approche expérimentale. Cette transformation va peu à peu éloigner le physicien du philosophe et de l'écrivain pour le rapprocher de l'artisan et de l'ingénieur et le changer du physicien de bibliothèque en un physicien de laboratoire.

Au début du dix-septième siècle, on voit les savants collaborer avec des ouvriers choisis pour leur habileté afin d'obtenir d'eux les instruments dont ils ont besoin pour leurs recherches. Puis les instruments se multipliant, devenant plus complexes et exigeant une dépense qui excédera bientôt les ressources d'un particulier, commenceront d'apparaître des laboratoires communs, à la charge d'abord des sociétés savantes qui s'organisent de façon officielle, plus tard de l'université. Solidairement va naître une industrie spécialisée d'appareils de physique. Ces appareils de diverses sortes répondront à des fonctions différentes, ou satisferont plusieurs de ces fonctions.

D'abord les instruments d'observation qui accroissent la portée de sens. Ultérieurement des instruments permettant non seulement d'étendre la portée de sens, mais de traduire en une manifestation sensorielle des phénomènes auxquels aucun de sens n'est adapté. Enfin des machineries plus ou moins complexes, avec des dispositifs qui permettent de produire artificiellement, dans des conditions plus ou moins favorables pour l'observation, le phénomène à étudier.

Selon Robert Blanché (1969 : 11), on peut ramener à trois traits dont l'union intime fera l'originalité de la méthode expérimentale en physique : l'usage du raisonnement « hypothético-déductif, le traitement mathématique de l'expérience et l'appel à l'expérimentation ». Robert Blanché n'imagine cependant pas que ce qui fait l'essence de la méthode expérimentale et la nouveauté de la science moderne par rapport à l'ancienne soit de remplacer le raisonnement par l'expérience. Le changement consiste, selon lui, dans une nouvelle manière d'associer raisonnement et expérience, une nouvelle manière de raisonner au sujet des faits de l'expérience, une nouvelle manière d'interroger l'expérience pour à la fois la soumettre au raisonnement et lui permettre de le contrôler.

Le mot expérimentala été employé pour caractériser cette science moderne. Cependant l'appel à l'expérimentation ne suffit pas, à lui seul pour conférer une valeur expérimentale à la recherche. Puisque principalement il y a l'attitude de l'esprit; *parce que la différence fondamentale entre « faire une observation » et « recourir à l'expérience » répond à deux fonctions distinctes. « Faire une observation » c'est le point de départ de la méthode, la constatation du fait qui suggère l'idée. Cette constatation porte le plus souvent sur des phénomènes tels qu'ils s'offrent d'eux-mêmes à nous.*

Rien n'empêche qu'une expérimentation soit expressément instituée pour rendre l'observation plus précise. Dans les deux cas, la fonction est la même : poser le problème. Mais après qu'une solution possible aura été imaginée à titre d'hypothèse plus ou moins vraisemblable, il faudra la contrôler, la mettre à l'épreuve, et pour cela recourir à l'expérience pour savoir si elle s'accorde. Mais il arrive que la nature la présente spontanément, rien n'est changé pour cela en ce qui concerne la méthode : on en est toujours à l'étape finale, celle qui décide de la solution au problème.

Cette séparation entre les deux fonctions de l'expérience : « susciter l'hypothèse » ou « la contrôler » est un trait caractéristique de « la méthode expérimentale »; et cette

séparation coïncide ordinairement et assez naturellement, du moins au début de la science, avec la distinction entre l'observation brute et l'observation de laboratoire. De plus, lorsque les résultats théoriques obtenus à partir des premières observations sont eux-mêmes bien confirmés par l'expérience, ils deviennent à leur tour des sortes de faits sur lesquels en remontant d'un degré, on pourra maintenant bâtir, et ainsi de suite.

Ian Hacking (1989 : 245) note que la « méthode expérimentale » a pendant longtemps été synonyme de « méthode scientifique ». Le scientifique se devait alors, selon l'image populaire, de porter la blouse blanche et de travailler dans un laboratoire. A partir de la révolution scientifique du dix-septième siècle, on déclara officiellement que l'expérimentation était la voie royale vers le savoir et l'on se moqua des étudiants qui argumentaient à partir des seules connaissances livresques plutôt qu'en observant le monde autour d'eux. L'expérimentateur devint quelqu'un qui va passer sa vie à faire des observations avec pour objectif, de fournir des données nécessaires à la vérification ou à l'édification de la théorie. Et expérimenter ne sera plus énoncer ou rapporter mais faire et faire avec autre chose que des mots.

Dans le livre de Hacking (1989 : 252) Liebig soutient que « l'expérience doit être devancée par la théorie, c'est-à-dire par une idée ». La déclaration de Liebig présente deux versions, une version faible et une version forte :

- La version faible présuppose que l'on doit avoir quelques idées sur la nature et sur le dispositif utilisé avant de mener à bien une expérience.
- Selon la version forte, l'expérience n'a de sens que dans la mesure où elle permet de vérifier une théorie concernant les phénomènes examinés. En d'autres termes, le théoricien pose certaines questions déterminées à l'expérimentateur et ce dernier essaie, par ses expériences d'obtenir une réponse décisive à ces questions-là et non à d'autres. Il essaie obstinément d'éliminer toutes les autres questions.

C'est bien avant l'expérience que le théoricien doit avoir fait son travail. Il doit avoir formulé sa question avec autant de précisions possibles. C'est lui qui montre la voie à l'expérimentateur ». Le fameux mot de Claude Bernard : « le fait suggère l'idée, l'idée dirige l'expérience, l'expérience juge l'idée » exprime en fait la même pensée : l'idée constitue [...] le point de départ ou le *primum movens* de tout raisonnement scientifique, et c'est elle qui en est également le but dans l'aspiration de l'esprit *vers l'inconnu* (Claude Bernard 1984 : 54-55)

Cette conception de la démarche expérimentale est reprise aujourd'hui. Puisque du point de vue moderne, un savant complet est considéré comme tel quand il embrasse à la fois la théorie et la pratique expérimentale. Et quand, en accomplissant plusieurs opérations, 1°) il constate un fait, 2°) à propos de ce fait une idée naît dans son esprit, 3°) en vue de cette idée il raisonne, institue une expérience, en imagine et en réalise les conditions matérielles, 4°) de cette expérience résultent de nouveaux phénomènes qu'il faut observer, et ainsi de suite. L'esprit du savant se trouve en quelque sorte toujours placé entre deux observations : l'une qui sert de point de départ au raisonnement, et l'autre qui lui sert de conclusion. Ce qui conduit à retenir le principe que l'idée *a priori*, ou mieux l'hypothèse est le stimulus de l'expérience et qu'on doit s'y laisser aller librement, pourvu qu'on observe les résultats de l'expérience d'une manière rigoureuse et complète.

Actuellement au sens le plus moderne du terme, une méthode est dite « expérimentale » si c'est le chercheur qui met en place les différentes conditions ou mises en situation qu'il veut tester et si c'est le hasard qui distribue les participants dans l'une ou l'autre des conditions de l'expérience. En créant une situation particulière qui, selon ses

hypothèses, va influencer une mesure donnée, le chercheur s'assure de la causalité des événements.

Toutefois, si l'on se rapporte à l'histoire de la linguistique, c'est la linguistique structurale qui a adopté une démarche inductive; et c'est parce que cette démarche avait été faite que Chomsky par exemple a pu proposer des modèles de génération de phrases. Ce faisant, on affina son modèle pour qu'il soit de plus en plus conforme à la réalité. Les grammaires formelles actuelles s'inscrivent dans ce mouvement. Elles ne détrônent pourtant pas la linguistique structurale mais en constituent le prolongement. Elles adoptent un point de vue hypothético-déductif, car les paramètres pris en compte dépassent le cadre réducteur de « l'immanence de la langue ».

Notre investigation se situe sur ce versant hypothético-déductif. Nous nous proposons de trouver une modélisation ou plus modestement des éléments de théorie qui permettront d'asseoir théoriquement des pratiques enseignantes. L'étude du fonctionnement complexe du cours magistral est précédée de la formulation d'hypothèses sur l'impact de celui-ci sur la compréhension orale et la prise de notes dans les lignes qui suivent.

1.3. Hypothèses de recherche

Avant de formuler les hypothèses qui ont servi à délimiter cette investigation, il est important de définir tout d'abord cette notion d'hypothèse. Au sens courant du terme, une hypothèse est une proposition à partir de laquelle on raisonne pour résoudre un problème, pour démontrer un théorème.

Dans le champ des recherches expérimentales, les *hypothèses* ce sont des *idées*, soit que le chercheur les déduise des lois tenues pour assurées à son compte, soit qu'il perçoive des analogies, soit qu'il pense à des explications hardies. Les Sciences Expérimentales définissent donc l'hypothèse comme l'explication plausible d'un phénomène naturel, provisoirement admise et destinée à être soumise au contrôle de l'expérience (hypothèse confirmée, infirmée par l'expérience). Il s'agit « d'une déclaration à propos de la relation entre deux variables, portant sur quelque chose qui pourrait être vrai si la solution que propose le chercheur est correcte. L'hypothèse mettrait ainsi en œuvre une situation-test ou une situation diagnostique de cette solution. Elle serait une déclaration empiriquement testable sur la relation entre deux variables.

Selon Georges Bénézé (1960 :1), le mot « hypothèse » désigne :

« Une loi supposée universelle formulée par induction à partir d'une observation relativement initiale, qui donne naissance à une conjecture ».

Dans ce sens l'hypothèse peut être comprise comme :

«Un modèle de fonctionnement d'un mécanisme ou d'un processus, c'est-à-dire la loi, entant que la formule phénoménale n'est pas encore considérée comme vérifiée » (ibid. : 439).

Pour la logique formelle, le terme « hypothèse » renferme l'idée d'une inférence d'un cas à partir d'une règle générale ou d'un résultat. La définition de cette notion relève de ce fait de l'activité de la logique qui consiste à classer les arguments par certaines formes typiques appelées syllogismes. D'après cette considération, il y a hypothèse lorsque l'on constate qu'il y a une circonstance très curieuse qui serait expliquée par la supposition qu'elle soit un cas d'une certaine règle générale, et que là-dessus l'on adopte cette supposition ; ou

lorsque l'on constate que sous certains rapports deux objets se ressemblent fort, et que l'on infère qu'ils se ressemblent fort sous d'autres rapports.

En règle générale, l'hypothèse est un argument faible qui souvent incline si légèrement un jugement vers sa conclusion que l'on ne peut pas dire que l'on croit que celle-ci est vraie; on ne peut que supposer qu'elle peut l'être. L'hypothèse peut être générée par une observation; dans ce cas, elle représente une explication possible d'un fait empirique et doit permettre une meilleure connaissance du phénomène en question. Pour être testable, une hypothèse doit s'exprimer à un niveau de représentation correspondant à des conduites observables; ce qui suppose le plus souvent l'usage d'instruments de mesure.

Dans une approche herméneutique qui nous intéresse ici, une hypothèse peut être essentiellement une formalisation de la sensibilité du chercheur sur un questionnement donné sous forme d'une explication possible. L'hypothèse serait une « expression », une représentation de la manière dont le chercheur perçoit et veut expliquer le fonctionnement d'un phénomène qui n'est pas compris ou qui n'est pas expliqué.

Ainsi pour être conduite, notre étude part sur l'hypothèse principale que le fonctionnement complexe du cours magistral complique sa compréhension orale et la prise de notes qui s'y rapporte en cas d'une maîtrise incertaine de la langue française. Cette hypothèse découle en partie des postulats des recherches menées dans le laboratoire ICAR 2 de l'université Lyon 2, et constitue la continuité de la réflexion initialement amorcée pendant nos travaux de DEA sur le fonctionnement du cours magistral, (intitulés *Cours magistral et notes d'étudiants : pour une approche de la compréhension orale*, 2002).

De cette hypothèse principale peuvent être déduites plusieurs hypothèses secondaires, notamment : un cours magistral a un fonctionnement singulier, face au cours magistral, les locuteurs natifs n'ont pas ou ont moins de difficultés de compréhension orale et de prise de notes en comparaison avec les non natifs qui, selon qu'ils sont locuteurs du français langue seconde ou étudiants étrangers auront des difficultés de degré moyen ou seront en grande difficulté.

Nous allons dans la première partie de cette étude vérifier la validité de la première hypothèse secondaire. C'est la raison pour laquelle ce travail s'est fait de façon contrastée, nous avons utilisé en partie des extraits de cours de droit enregistrés à l'université Lumière Lyon 2 et en partie des extraits de cours magistraux dispensés et enregistrés à la faculté de droit de l'université de Brazzaville. L'approche contrastée consiste à esquisser s'il y a lieu l'impact et l'importance des différences de pratiques pédagogiques et de définir leur pertinence sur la problématique de la compréhension orale et la prise de notes pendant le cours magistral.

Dans la mesure où ce premier objectif sera atteint, on s'assurera dans un second temps de la validité de l'hypothèse principale et des autres hypothèses secondaires, à l'aide des observables formels : des tests de compréhension orale seront fabriqués à partir des caractérisations du cours magistral mises au jour. Ces tests seront proposés aux étudiants pour établir le diagnostic des difficultés rencontrées et repérer les composantes du discours susceptibles de générer des obstacles à la compréhension orale et à la prise de notes.

On rejoindra dans un troisième temps la même finalité qu'ICAR 2 : déduire de ces observations des conséquences pédagogiques dans le sens de l'élaboration des programmes d'enseignement du français aux étudiants non natifs, avec pour objectif pédagogique, leur assurer une maîtrise suffisante et satisfaisante leur permettant d'accéder plus aisément aux contenus de leurs disciplines. Ces programmes devront prendre en compte didactiquement ce type de discours et intégrer des éléments susceptibles d'entrer

dans la constitution d'une modélisation induisant des implications didactiques, de sorte qu'une fois les hypothèses vérifiées, on passera à la phase d'application. Ce travail ainsi circonscrit exige des choix méthodologiques pour la collecte des données et les techniques d'analyse, ce sera l'objet de nos écrits dans les lignes suivantes.

1.4. Méthodologies

1.4.1 Méthodologie de la collecte des données

1.4.1.1. La pré-enquête

La première étape du recueil d'informations était axée sur une pré-enquête. Il nous a semblé important et nécessaire de savoir ce que les étudiants et les enseignants pensaient à propos de la problématique des difficultés de compréhension orale et de prise de notes des cours magistraux. Cette pré-enquête a été rendue possible grâce à la bienveillance de quelques enseignants qui ont bien voulu répondre à nos questions orales, et avec l'aide de trois catégories d'étudiants qui ont accepté de se rendre disponible pour ce travail. Les étudiants concernés étaient ceux inscrits en première année de droit, des étudiants étrangers locuteurs du français langue seconde et les apprenants du français langue étrangère. La diversification des publics avait pour but de permettre de dégager les transversalités qui se déclinent du fait même de la différence du statut sociolinguistique.

Ce travail de pré-enquête a été réalisé à partir d'un questionnaire oral élaboré en fonction des observations et impressions de départ. Nous avons demandé aux étudiants après l'enregistrement des cours magistraux et avant la pratique expérimentale de nous donner leur impression sur les difficultés présumées des cours auxquels ils venaient d'assister. Ces questions ont été d'abord posées aux locuteurs natifs à Lyon 2 et aux étudiants étrangers inscrits dans des filières de l'université Lyon 2 que nous avons rencontré au CIEF (Centre Internationale d'Etudes Françaises) ; puis nous avons posé les mêmes questions des locuteurs du français langue seconde à Brazzaville. Les performances des apprenants du français langue étrangère ont été prises en compte dans une plus grande proportion, parce qu'ils seront les plus concernés par une éventuelle aide compensatoire. Les données recueillies ont constitué une des sources d'informations indispensables pour l'élaboration des hypothèses de travail.

1.4.1.1. Le recueil du corpus d'analyse

Le corpus des cours de droit retenu comme matériau d'analyse provient en partie du corpus vidéo collecté pour le compte du projet INCA (Initiative Campus) initiée par Chantal Parpette dans le but de faciliter l'accueil des étudiants étrangers dans le système universitaire français. Ce sont des enregistrements de longue durée de séquences de cours magistraux caractérisés par une centration sur l'enseignant qui ont constitué pour nous une ressource. Ces séquences de cours ont été enregistrées à l'aide de caméras numériques sur plan fixe, au début de l'année 2000-2001 à la faculté des Sciences Juridiques de l'université Lyon 2.

L'autre partie du corpus est constituée d'extraits de cours de droit enregistrés à la faculté des Sciences Juridiques de l'université de Brazzaville entre le 31 octobre et le 30 novembre 2003. Les deux parties du corpus ont permis d'envisager une démarche « comparative » du corpus.

En ce qui concerne la configuration des lieux d'enregistrement de cours, à Brazzaville, les cours se sont déroulés les après-midi dans un petit amphithéâtre d'environ quarante places assises, comprenant une estrade où était placé le bureau de l'enseignant et un tableau noir. L'amphithéâtre n'était pas équipé du matériel acoustique (microphone, amplificateurs etc.), ce qui a posé quelques problèmes pour la qualité sonore des bandes magnétiques. Les étudiants de Brazzaville ne disposaient pour supports de cours que le plan donné au tout début de l'année.

A Lyon 2 les cours ont eu lieu dans l'amphithéâtre Cujas, à la faculté des Sciences Juridiques de l'université lumière Lyon 2. Là en revanche les enseignants avaient mis à la disposition d'étudiants un support de cours sur lequel étaient marqués le plan du cours, les sites Internet et la bibliographie qui a servi à la construction des cours. Pour analyser ces enregistrements nous avons été amenée à opérer des choix théoriques d'approches susceptibles de permettre de cerner au mieux les problématiques envisagées.

1.4.2 Méthodologie d'analyse du corpus

1.4.2.1. Approches théoriques

L'approche d'analyse du corpus s'inspire largement des présupposés théoriques prônés par l'analyse du discours de l'Ecole française. La tendance de l'« analyse du discours » défendue aujourd'hui est celle qui affirme d'emblée la dualité radicale du langage, à la fois intégralement formel et intégralement traversée par des enjeux subjectifs et sociaux. L'analyse du discours de l'Ecole française s'appuie crucialement sur les méthodes de la linguistique. Ses objets correspondent assez bien à ce qu'on appelle le plus souvent des *formations discursives*, en se référant plus ou directement à Michel Foucault, qui y voit :

« Un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique donnée les conditions d'exercice de la fonction énonciative ».

Dans cette perspective, il ne s'agit pas d'envisager un corpus entant qu'il a été produit par tel sujet, mais en tant que son énonciation est le corrélat d'une certaine *position* socio-historique pour laquelle les énonciateurs apparaissent substituables. En fait la coutume de l'analyse du discours est de recourir à des typologies fonctionnelles (discours juridiques, religieux, etc.) ou formelles (discours narratif, didactique, etc.). L'analyse du discours s'occupe particulièrement des textes dans lesquels seuls les hypothèses heuristiques et des présupposés de tous ordres permettent de découper les unités consistantes. Elle s'interdit de quitter le champ de la linguistique mais elle ne s'enferme pas dans telle ou telle de ses écoles ou de ses branches.

Les manuels de référence en analyse du discours (Maingueneau, 1976, 1987, 1996) rappellent que l'analyse du discours n'est pas une partie de linguistique qui étudierait les textes de la manière que la phonétique étudie les sons, mais qu'elle traverse l'ensemble des branches de la linguistique puisque, « les fonctionnements discursifs socialement pertinents traversent la linguistique sans se soucier des frontières qui, à d'autres fins, ont pu être tracées entre syntaxe, sémantique et pragmatique ».

Maingueneau souligne aussi que face à un corpus, le chercheur n'a *a priori* aucune raison d'étudier tel phénomène plutôt que tel autre et de recourir à telle procédure plutôt qu'à telle autre. S'il décide de s'intéresser à certains objets, ce ne peut être qu'en vertu d'hypothèses qui elles-mêmes reposent à la fois :

- sur une certaine connaissance de son corpus ;
- sur une connaissance des possibilités qu'offre à l'analyse l'étude de tels types de faits langagiers. L'essentiel est d'explicitier autant que faire se peut les choix que de toute façon on est obligé d'opérer. Car c'est la prise en compte de la singularité de l'objet, de la complexité des faits discursifs et de l'incidence des méthodes d'analyse qui permet de produire les études les plus intéressantes.

Pour l'histoire, il est largement reconnu que c'est depuis la fin des années 1960 que s'est constituée dans le champ des sciences du langage une discipline spécifique prenant pour objet le « discours ». La plupart des ouvrages de référence partent du *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure publié en 1916 où il est constaté que le concept de discours n'est pas attesté. Saussure, à partir de sa distinction entre la *langue* (considérée comme système de relations ou, plus précisément comme un ensemble de systèmes reliés les uns aux autres, dont les éléments -sons, mots, etc.- n'ont aucune valeur indépendamment des relations et d'équivalence et d'opposition qui les relient) et la *parole* (ce qui relève des variations individuelles), considère que cette dernière, soumise au hasard et à la décision individuelle, ne relève pas d'une étude rigoureuse mais plus secondaire. Si bien que jusqu'en 1969 la recherche linguistique était orientée d'emblée vers l'étude des faits de systèmes (constitutif de la langue). Corrélativement, l'espace de manifestation effectif du langage (la parole), défini comme lieu de variations individuelles était exclu en tant qu'objet d'étude.

Quand une mise en cause de l'opposition saussurienne langue/parole s'est fait jour, cela a été pour faire droit à une réhabilitation de la parole comme domaine dont l'examen attentif révèle un ensemble de régularités qui le rendent digne d'une élaboration théorique. Cette remise en question est présente déjà en 1909 chez C. Bally (*Traité de stylistique*) où il expose les principes d'une linguistique de parole, ouvrant la voie aux recherches sur la relation du sujet parlant à son propre discours et sur l'importance du contexte dans la détermination du sens.

Dans le cadre du Cercle de Moscou (1915) et de la Société d'étude du langage poétique, les formalistes russes développèrent de leur côté une vaste recherche sur les structures narratives de la littérature orale et écrite. Leur influence et le travail de l'école de Genève ont maintenu depuis F. de Saussure jusqu'aux années cinquante le courant d'une linguistique de la parole, opposant à la fonction de communication essentielle pour l'étude de la langue, une fonction d'expression (phénomènes émotionnels, subjectifs, individuels) qui pose les problèmes de l'étude des énoncés supérieurs à la phrase, notamment de tout ce qui touche à l'énonciation.

Avec simultanément l'initiative de R. Jakobson et d'E. Benveniste, la linguistique structurale va peu à peu s'ouvrir au thème fondamentalement neuf de l'interlocution. Jakobson, dans le cadre des recherches sur la théorie de l'information proposa une formalisation de la communication fondée sur une schématisation du rapport émetteur (locuteur)/récepteur (destinataire). Les recherches de Benveniste sur l'énonciation et la sémiologie de la langue constituèrent une tentative notable pour surmonter au profit d'une autre conception de la prise de parole l'opposition saussurienne entre une instance collective (langue) et une instance individuelle (la parole).

En France, c'est la discussion d'E. Benveniste des thèses de la philosophie analytique anglo-saxonne -particulièrement de la théorie des actes de parole de J. L. Austin- qui contribua fondamentalement à sensibiliser le champ linguistique au thème pragmatique en contexte, thème que l'analyse du discours intégrera à mesure de ses développements.

Le terme « discours » apparaît nommément dans *La psychomécanique du langage* de G. Guillaume. Selon Maingueneau (2001), l'émergence d'un champ spécifique à l'analyse du discours doit être mise en perspective relativement avec deux dates qui marquent le renouvellement complet de la linguistique française. L'année 1960 consacre la formation de la Société d'étude de la langue française (qui compte parmi ses membres fondateurs et animateurs L. Wagner et G. Gougenheim auxquels se joignent les jeunes chercheurs J. Dubois, J.-C. Chevalier, H. Mitterrand). L'année 1962 voit naître le Centre de linguistique quantitative de Paris, embryon de la revue *Langages* (où se côtoient R. Barthes, B. Quémada, etc.).

Epistémologiquement c'est sous les effets conjugués de deux familles linguistiques (saussurienne et harissienne) que se comprend l'émergence de la notion de discours. Le champ d'investigation désigné par le discours et assigné par la formule « l'analyse du discours » pris en charge un horizon de recherche qui fit droit à l'articulation des productions langagières à l'espace social. Ainsi, officiellement, l'appellation « Analyse du discours » est la transposition en français du terme « *discourse analysis* », qui désigne la méthode mise au point par le linguiste américain Z. Harris pour étendre le distributionnalisme à des unités transphrastiques.

Philosophiquement, le noyau de ces recherches a été une étude du discours politique menée par des linguistes et des historiens avec une méthodologie qui associait la *linguistique structurale* et une « théorie de l'idéologie » inspirée à la fois de la relecture de l'œuvre de Marx par Althusser et de la psychanalyse de Lacan. Dans sa pensée, Louis Althusser voulait en effet poser les conditions d'un discours scientifique en rupture avec l'idéologie.

L'originalité d'Althusser consista à reprendre la topique marxiste. Il avança l'hypothèse de l'autonomie relative de la superstructure et de son action en retour sur l'infrastructure. L'objectif de sa réflexion fut de parvenir à dégager les mécanismes de toute idéologie, en montrant comment, par son mode de fonctionnement même, celle-ci contribue à la reproduction des rapports sociaux ; les appareils religieux, solaire, familial, juridique, politique, l'appareil syndical, l'appareil de l'information, l'appareil culturel constituèrent quelques-uns de ces lieux de diffusion de l'idéologie. Ces modèles philosophiques insufflèrent les impulsions théoriques de l'analyse du discours.

La perspective de l'analyse du discours développée en France et marquée par une orientation plus linguistique est la résultante des actions beaucoup plus décisives sur la constitution de l'analyse du discours, notamment celles de l'extension des procédures de la linguistique distributionnelle américaine qui ne se préoccupe ni des fonctions du langage, ni de la distinction théorique entre langue et parole, mais des énoncés qui dépassent le cadre de la phrase (nommés discours par Zellig S. Harris en 1952). L'analyse du discours est alors d'abord abordée comme conséquence du contexte théorique souvent très diffus qu'est le « structuralisme », comme mentionné plus haut, puis comme une tentative pour remédier aux insuffisances de la traditionnelle « *analyse du contenu* ».

C'est donc sur fond de refonte des études linguistiques françaises qu'il convient de comprendre les orientations spécifiques de l'analyse du discours. L'École Française d'analyse du discours regroupe en un sens strict un ensemble de recherches qui ont été consacrées en 1969 par la parution du numéro 13 de la revue *Langages* intitulé « l'analyse du discours » et par celle de l'*Analyse automatique du discours* de Pêcheux (1969). La formation d'un domaine spécifique lié à l'étude de ce nouvel objet « le discours » est étroitement associée à certaines conditions historiques et culturelles, propres au contexte

français. Ce domaine de recherche est la conséquence de la rencontre, à l'intérieur d'une certaine *tradition*, d'une *pratique scolaire* et d'une *conjoncture intellectuelle* :

- *la tradition*, celle de l'Europe, qui a constamment histoire et réflexion sur les textes;
- *la pratique scolaire*, sur laquelle s'est appuyé l'analyse du discours, c'est l'explication de textes, présente en France dans l'ensemble de l'appareil scolaire et universitaire;
 - *la conjoncture intellectuelle* d'où surgit l'analyse du discours, c'est le courant structuraliste des années soixante.

Pour mettre un terme à cette brève échappée théorique, on peut juste rappeler que l'analyse du discours reçoit des définitions très variées. Il existe des définitions très larges : « l'analyse de l'usage de la langue » (Brown et Yule 1983 : 1) ; « l'étude de l'usage réel du langage, par des locuteurs réels dans des situations réelles » (Van Dijk, 1985), etc. Néanmoins, ses présupposés théoriques servent de toile de fond à notre démarche. Et puisque cette investigation est envisagée en guise de contribution aux interrogations et réflexions menées par la composante ADD (*Analyse de discours didactiques*) du laboratoire ICAR 2, une réflexion sur les *formations étudiant*, sur les *formations des enseignants de langues* et sur la fabrication de *dispositif(s) pédagogique(s)*, l'analyse du corpus devrait permettre d'identifier les différentes caractéristiques du cours magistral, pour préciser les hypothèses de travail et déduire des conséquences didactiques qui en découlent. Pour se faire, plusieurs concepts théoriques servent d'outils.

1.4.2.2. Concepts d'analyse du corpus

Comme indiqué dans les lignes précédentes, pour analyser le corpus et ainsi identifier ses différentes caractéristiques, plusieurs concepts servent d'outils. Le concept de base qui a permis de déterminer l'unité minimale d'analyse est *l'objet de discours*. Le *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau & Maingueneau 2002 : 406) présente ce concept dans les termes suivants :

« De manière intuitive, l'objet de discours est constitué de segments verbaux qui, dans un texte ou une conversation, renvoient à ce dont il est question, et la notion paraît proche de celles de thème ou de topique ».

Dans le cadre de la *logique naturelle*, « *l'objet du discours* » « ... désigne des entités à la fois logiques et sémiologiques actualisées dans des textes par des expressions nominales et qui, en fonction du caractère dynamique de la schématisation, sont susceptibles d'être reformulées, enrichies ou simplifiées, au fil du discours » (Charaudeau *ibid.* : 406). Il s'agit en ce qui nous concerne du « *message* » (sous-message) porté par un discours, un fragment (ou une composante, un extrait) de ce discours.

En ébauche de théorie linguistique, un « message » est un élément constitutif de toute communication. Celui-ci peut être verbal ou paraverbal. Dans la mesure où ce travail vise à montrer dans la partie analyse plus loin que le cours magistral est un discours « polyphonique » dans lequel plusieurs voix ou composantes se superposent, le « message » correspond à ce sur quoi porte un discours et les sous-messages correspondent aux objets de chacune des composantes du discours, l'objet de chaque propos, de chaque voix. Ce message peut être un objet du savoir à transmettre ou des objets de toute autre nature (gestion du discours, gestion du groupe, etc.). Toute composante du discours transmet en effet un ou plusieurs messages.

Le « message » du discours ou de son extrait (sous-message) peut être exprimé par un simple mot ou par un segment, par un énoncé (ou une proposition) ou par une séquence

(ou une période), etc. La « séquence » est une suite ordonnée d'éléments, d'objets, d'opérations, de mots, etc. La théorie des séquences (Adam dans *Dictionnaire d'analyse du discours* 2002 : 389) considère en effet qu'il existe entre la phrase et le discours, un niveau intermédiaire de structuration, celui des périodes et des macro-propositions. Ce niveau intermédiaire constitue et manifeste ce fameux « moment discursif » qui désigne le surgissement d'une production discursive intense et diversifiée d'un même événement et se caractérise par une hétérogénéité multiforme ». Cette période ou cette macro-proposition est en fait ce que est désignée par séquence.

Plusieurs autres concepts ont permis de mener au mieux cette étude. Quand nous avons considéré par exemple le caractère *monologique* du cours magistral, nous avons retenu le fait que pendant un cours magistral, l'enseignant est en général le seul à prendre la parole. Il ne laisse que très rarement les étudiants parler, mais il joue à la fois le *je* et le *vous* (collectif). En tant que locuteur autorisé, il assure une interlocution sans sujet, dans laquelle les énoncés sont donnés souvent comme non marqués discursivement, c'est-à-dire sous formes de vérités établies par tous, sans marque d'énonciation particulière. Il se présente juste comme une occurrence de la classe de la communauté disciplinaire pouvant discourir dans les mêmes conditions et l'énoncé s'adressant à tout le monde en général et à personne en particulier.

Les notions de *dialogisme* et de *polyphonie* procèdent également de cette étude. Quand nous considérons par exemple le caractère *dialogique* du cours magistral, nous relevons une dimension contradictoire du discours, opposant un « *je* » locuteur à un « *vous* » collectif représentant les étudiants. Le « dialogisme discursif » est une des notions clef caractérisant le cours magistral. Dans la rhétorique, cette notion désignait le procédé qui consiste à introduire un dialogue fictif dans un énoncé. En analyse du discours ce terme est utilisé pour référer à la dimension foncièrement interactive du langage oral ou écrit. Selon cette considération, « le locuteur n'est pas un Adam et de ce fait, l'objet de son discours devient, immanquablement le point où se rencontrent les opinions d'interlocuteurs immédiats (dans une conversation ou une discussion portant sur n'importe quel événement de la vie courante) ou bien les visions du monde, les tendances, les théories, etc. (dans la sphère de l'échange culturel) » (Bakhtine 1988 : 302).

Le concept « *dialogique* », emprunté par l'analyse du discours au Cercle de Bakhtine, réfère aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires (Charaudeau *ibid.*: 174). Bakhtine (1988) considère en effet que toute production « monologique » quelle qu'elle soit est dialogue en son principe, dans la mesure où elle est déterminée par un ensemble de productions antérieures : l'intertextualité.

La problématique du dialogisme implique que « tout discours, quelle qu'en soit la nature, se présente comme une reprise-modification, consciente ou pas, de discours antérieurs qui se présente nécessairement comme une parole adressée, répond à des attentes, implique des efforts d'adaptation et d'anticipation et peut s'intégrer dans le circuit du dire et du commentaire. Des relations interdiscursives résultent du fait que toute forme de conscience ou de connaissance passe par l'activité discursive, de sorte que chaque discours (...) répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et les objections potentielles, cherche un soutien (...) ».

Bakhtine (1988 : 136) déduit de ces présupposés que :

« Toute forme monologique ne l'est que par la seule forme extérieure (...), celle-ci est en fait essentiellement dialogique (...) elle naît dans le dialogue comme

sa vivante réplique ». «L'unité monologique est à comprendre, quelle que soit sa taille, comme « un tour de parole » d'un genre particulier. Les répliques antérieures et ultérieures sont absentes de la structure externe, mais n'en affectent pas moins sa délimitation. On pourrait dire que dans le dialogue, les tours de parole antérieurs et ultérieurs sont in praesentia, alors que, dans le monologal, ils sont in absentia. ...L'objet du discours devient immanquablement, le point où se rencontrent les opinions d'interlocuteurs immédiats ...ou bien des visions du monde, les tendances, les théories etc. » «... La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psychophysiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciateurs ; l'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue ».

Le concept « polyphonie » est en revanche réservé à la « cohabitation de plusieurs discours dans un même énoncé » (Verine 2004 :187). Selon Jacques Bres (2005 : 23), « le terme polyphonie a été emprunté au champ musicale par métaphore, et consiste à faire entendre la voix d'un ou plusieurs personnages aux côtés de la voix du narrateur, avec laquelle s'entremêle d'une manière particulière, mais sans phénomène de hiérarchisation ».

Terme emprunté donc à la musique, la polyphonie réfère au fait que les textes véhiculent, dans la plupart des cas, beaucoup de points de vue différents : l'auteur peut faire parler plusieurs voix à travers son texte. Ce terme était assez courant dans les années vingt. M. Bakhtine lui donne, dans son livre célèbre sur Dostoïvski (1929) une portée et un sens tout à fait nouveaux. Dans ses travaux littéraires, il l'utilise pour caractériser ces œuvres où plusieurs voix s'expriment sans qu'aucune ne soit dominante.

Les travaux de Bakhtine ont été découverts par les linguistes, avec l'intérêt croissant en linguistique pour les aspects pragmatiques et textuels qui s'est manifesté depuis les années 80. Les linguistes ont exploitée cette notion de polyphonie, en particulier Ducrot qui l'a mentionné la première fois en 1980 dans un cadre purement linguistique et en 1984 dans ses analyses de toute une série de phénomènes linguistiques, pour rendre compte des multiples cas où celui qui produit matériellement l'énoncé ne le prend pas en charge, ne se pose pas comme son responsable.

Ducrot associe donc ce terme au niveau de l'énoncé, il applique le concept à l'énoncé quotidien, qui constitue, dans l'optique bakhtinnienne, un espace où se déploie le dialogisme. La problématique de la « polyphonie » permet à Ducrot de stipuler l'existence de plusieurs voix, de plusieurs sous-discours. Elle met en cause l'unicité de l'énonciateur et s'inscrit dans un questionnement plus large de l'hétérogénéité discursive où la présence de plusieurs voix ou de plusieurs types de sous-discours dans un seul discours caractérise des phénomènes discursifs et montrent comment un énoncé peut représenter et/ou réaliser plusieurs actes simultanément.

A. Rabatel (2008 : 363) considère pour sa part que polyphonie et dialogisme sont deux facettes complémentaires pour aborder les phénomènes d'hétérogénéité énonciative d'un point de vue translinguistique (dialogisme) ou esthétique-anthropologique (polyphonie). Il définit le dialogisme comme « le phénomène linguistique fondamental de tout énoncé traversé par le dialogue interne ou externe que l'énonciateur entretient avec d'autres énonciateurs passés ou à venir, in absentia ou in praesentia ». Quand à polyphonie, elle correspond selon lui à « un phénomène langagier, d'essence esthétique, caractéristique

de certains discours romanesques dans lesquels le narrateur fait parler des points de vue différents sans paraître les subordonner au sien propre » (ibid. : 361).

Ces deux définitions le conduisent à établir une parenté entre ces deux termes qui concernent la saisie des phénomènes énonciatifs qui mettent fin au mythe de l'unicité du sujet parlant. Il conclut que la polyphonie est une préoccupation constante de Bakhtine, y compris lorsqu'il traite de phénomènes dialogiques, ce qui revient à dire pour lui qu'*il y a de la polyphonie dans le dialogisme*, parallèlement au fait qu'*il y a du dialogisme dans la polyphonie* et que les phénomènes de voix sont complexifiés par les jeux entre consciences représentées et conscience représentante (ibid. : 373).

En analyse du discours qui prend essor dans les années soixante-dix en effet, Bakhtine est une référence incontournable. Cependant, le suremploi que constate A. Rabatel sur le terme « polyphonie » irait d'après lui de pair avec l'influence profonde des travaux de Ducrot qui consacre une extension de la linguistique des recherches bakhtinienne sur la littérature. Ainsi Pour Rabatel, Ducrot nomme « polyphonie » ce que Bakhtine envisageait plutôt sous le terme de « dialogisme ».

C'est ainsi que l'on constate que les marques de la polyphonie sont chez les continuateurs de Ducrot les mêmes que celles que Bres évoque au titre au dialogisme et que dans le domaine français, il est d'usage d'évoquer le dialogisme de Bakhtine et la polyphonie de Ducrot.

Somme toute, dialogisme et polyphonie s'inscrivent dans toute problématique linguistique des productions langagières. Si certaines approches linguistiques ne retiennent à leur convenance que l'un des deux termes comme par exemple les travaux de la ScaPoline (théorie Scandinave de la POlyphonie LINGuistiquE) (Nolke 2004) qui utilisent exclusivement les travaux inspirés par Ducrot, ou la praxématique (Amossy 2004) qui se réfère à Bakhtine pour appeler « dialogisme » le même phénomène de démultiplication des voix à l'intérieur d'un énoncé, le concept « polyphonie » en ce qui nous concerne permet d'identifier dans un même cours magistral, en plus du discours sur le contenu, d'autres discours parallèles ou contigus qui servent soit à gérer les lieux, soit le groupe, etc. ; et nous appréhendons le concept « dialogisme » comme l'ensemble des dialogues entretenus dans le cours magistral.

L'interaction constitue également l'un des notions fondamentales envisagées dans l'analyse du discours. Dans cette perspective, le cours magistral est envisagé avant tout comme un discours monologique, une seule personne prend la parole. Cependant malgré cela, ces monologues constitués essentiellement de communications unilatérales sont considérés, au même titre que les productions « dialogales », comme des matériaux interactifs. Ces matériaux interactifs, quelle que soient leur forme et leur longueur, sont analysable dans l'interaction à laquelle il participe, c'est-à-dire au sein au moins d'un événement langagier de production/interprétation qui lui même est inscrit au moins dans un événement matériel et social.

La notion « interaction » désignait d'abord un certain type de processus (jeu d'actions et de réactions), puis on est ainsi venu à désigner, par métonymie, un certain type d'objet caractérisé par la présence massive de ce processus. Le terme renvoie très généralement à l'action de deux (ou plusieurs) objets ou phénomènes. Selon Catherine Kerbrat-Orecchini (2005 : 11) le terme interaction est une notion doublement importée pour la linguistique française, qui l'a emprunté à la sociologie américaine.

Cette notion s'entend en analyse du discours comme interaction verbale entre deux participants, deux interactants, avec toujours la présence d'un système d'influences

mutuelles... Il s'agit d'un événement réel ayant un début et une fin, un événement social lié à la rencontre des individus et exigeant les rituels culturels de prise de contact, de maintien de la relation, de clôture. L'événement est précédé, suivi, modelé, interrompu par l'événement social. Dans la démarche développée par Kerbrat-Orecchioni, étudier « l'interaction » veut dire :

« Faire de l'analyse conversationnelle et pouvoir rendre compte de façon redoutable et efficace de la façon dont se construisent, pas à pas, coup par coup, les tours de parole, c'est-à-dire les énoncés en tant qu'ils sont pris dans le processus dynamique de l'alternance ».

Cette préoccupation, beaucoup plus complexe, beaucoup plus ambitieuse et beaucoup plus élaborée, comporte des considérations de détails que nous ne pouvons envisager dans cette recherche. Cependant, comme un cours magistral est un discours « monologal » qui admet tout de même une certaine dose d'interactivité, nous considérons ce degré minimum d'interactivité puisque, comme l'a affirmé (Bakhtine 1977 : 137), l'interaction verbale constitue « la réalité fondamentale de la langue ». Les « séquences interactives » qui seront prises en compte dans cette recherche sont des interventions réactives, c'est-à-dire des échanges *in presentia*, entre l'enseignant et son auditoire très présent dans le discours de l'enseignant, avec une identité et un profil reconnus, auxquels celui-ci, par intervalles réguliers, fait référence.

Une dimension argumentative est envisagée dans ce travail. Type d'interaction verbale destinée à modifier l'état des convictions d'un sujet, l'argumentation a ceci de singulier qu'elle n'agit pas directement sur autrui, mais sur l'organisation même du discours, qui est censée avoir par elle-même un effet persuasif : l'enseignant s'adresse aux étudiants autant que ceux-ci sont susceptibles d'une activité rationnelle, de manière à les enfermer dans un réseau de propositions dont ils ne puissent s'échapper. Il présente son propos comme une action complexe finalisée. La fin de son action coïncide avec l'adhésion par son auditoire à une thèse qu'il présente et qui donne lieu à un enchaînement structuré d'arguments liés par une stratégie globale qui vise à leur faire adhérer la thèse défendue. L'enseignant établit un contrat énonciatif par lequel il assure, en termes sémiotiques, un faire persuasif ; autrement dit un faire-savoir et un faire-croire à l'intention d'un auditeur qui accepte les positions cognitives qu'il formule.

Selon Jacques Moeschler (1979 : 123), il y a argumentation à partir du moment où un enchaînement entre actes illocutoires permet d'aboutir à une certaine conclusion. Deux éléments au moins interviennent dans la caractéristique d'une argumentation : (a) une relation entre des actes de sous-types illocutoires différents; (b) une présence (certes facultative, mais toujours actualisables) de connecteurs d'argumentation. Moeschler pose le postulat que « la compréhension, de même que la production de séquences argumentatives implique la maîtrise par le sujet des règles d'interprétation (déterminant la valeur illocutoire des actes) ainsi que des règles de séquence ». Pour lui, l'argumentation constitue un des facteurs privilégiés de la cohérence discursive. Elle est indissociable de la situation d'énonciation, c'est-à-dire du statut du locuteur et de l'auditoire, et aussi des croyances de cet auditoire, des valeurs en usage dans la communauté en question etc.

D'un point de vue historique, Robrieux (2000) rapporte que l'étude de l'argumentation est fondée en partie sur la logique formelle et s'appuie sur des formes de raisonnements formels non pas du point de vue de ses objectifs, mais seulement dans ses modalités : il s'agit de faire progresser la pensée en partant du connu pour faire admettre l'inconnu. La logique appelle cette opération une *inférence*. Cependant, dès lors que les inférences relèvent de l'évidence, elles échappent au domaine de l'argumentation. En revanche si les

inférences posent problème, si elles nécessitent une véritable opération intellectuelle en plus de l'expérience (domaine très vaste des raisonnements empiriques), ou même hors de l'expérience (domaine des sciences exactes), on admet que ces évidences tombent dans deux raisonnements principaux : la déduction et l'induction.

Comprendre par exemple une séquence où figure un connecteur argumentatif ce n'est pas appliquer un signifié pour l'associer à celui de ces cooccurrences mais appliquer un certain nombre *d'instructions* attachées à l'emploi de ce connecteur pour reconstruire le sens de l'énoncé. La visée argumentative se manifeste donc par l'emploi des modélisateurs comme moyen de modifier, d'atténuer, de rendre probable ou incertain certaines informations. Ce qui permet à l'enseignant établir un contrat énonciatif dans lequel il assure un faire persuasif à l'intention de son auditeur qui lui permet de marquer de son sceau la signification, en lui attribuant une certaine valeur. Il inscrit son « dit » dans un univers de croyance et de désir au sein duquel les arguments évoqués manifestent ses convictions latentes ou implicites.

Un autre concept, la reformulation, concourt à élargir la vision des phénomènes pris en compte et analysés dans un cours magistral. En linguistique on appelle *reformulation* le comportement verbal par lequel, dans une langue donnée, un locuteur prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue. En « analyse du discours », on entend par *reformulation*, dans un sens très large, la transformation d'une unité discursive de taille variable (du mot ou du texte) en une autre qui est censée être sémantiquement « équivalente » d'une manière ou d'une autre.

Cette opération prend des formes variées selon le niveau auquel elle intervient, le type de discours sur lequel elle porte et la nature de cette transformation (Maingueneau, 1996 : 69). La reformulation est « une relation de paraphrase (Charaudeau dans Charaudeau et Maingueneau 2002 : 490) qui consiste à reprendre une donnée en utilisant une expression linguistique différente de celle employée pour la référenciation antérieure ».

Mais quand A. Rabatel (2006) interroge cette notion de reformulation, il se demande s'il est légitime d'analyser le passage d'un système sémiotique à l'autre en termes de reformulation. A. Rabatel prolonge ainsi les travaux antérieurs sur la reformulation qui font appel à des approches discursives et/ou interactionnelles pour analyser la nature, les contours, les entours, les « altérations » (Peytard, 1984) éventuelles et les fonctions des reformulations dans des interactions didactiques ou de formation professionnelle, lorsque les reformulations accompagnent et commentent des activités scolaires qui font largement appel à des paroles, mais aussi à des images, des schémas, des dessins, des activités, donc des gestes, autres que les gestes co-verbaux ou para-verbaux.

Il propose d'analyser le continuum de la pensée et de la parole en acte, l'émergence, la co-construction, dans et par l'action, dans et par le discours, des capacités d'agir et des savoirs, sans pour autant aller jusqu'à homologuer discours et action. Son choix théorique implique une prise de distance à l'égard des conceptions traditionnelles de la reformulation qui ont longtemps posé (et posent encore) la notion d'invariant sémantique entre un énoncé source et un énoncé reformulé, réunis par un marqueur dit marqueur de reformulation et présente une « approche intégrée » de la reformulation, elle-même inscrite dans une approche praxéologique intégrée du langage ».

Pour définir cette notion, il (Rabatel) recourt à des chevauchements « qu'indiquent notamment la fréquence de deux préfixes signifiant une activité de retour sur un dire antérieur et de commentaire sur ce même dire : *reformulation*, *reprise*, *reprise de formulation*, *rephrasage*, *métalangage*, *métadiscours*, *métaénonciation*, qui joue un rôle

central dans les contextes de formation didactique. Pour lui, toute reformulation revient sur un énoncé antérieur pour l'envisager à nouveau ou de nouveau sous un autre aspect, en fonction de telle ou telle situation de telle phase de l'activité, ou, plus généralement en fonction du but didactique poursuivi ».

Faisant référence aux travaux antérieurs sur la reformulation (Clinquart 2000, Barbéris 2005, reformulation paraphrastique ou non paraphrastique Roulet 1987, Rossari 1990, 2000, Kara 2004, Rabatel 2006, glose Julia Kristeva 2001, etc.), il considère le terme reformulation comme « un métaterme englobant l'ensemble des activités langagières par lesquelles le locuteur/énonciateur revient sur des dire antérieurs ».

Cette conception de la reformulation nous paraît beaucoup développée. Cependant ce travail ne prend en compte que la problématique générale de la reformulation telle qu'elle est définie par trois auteurs de référence (Peytard : 1984, Maingueneau : 1996 et Charaudeau : 2002).

Somme toute, l'utilisation de ces quelques concepts clés et d'autres encore non exposés ici pour analyser le cours magistral autorise à procéder à de multiples étiquetages linguistiques des observables du corpus. L'expression « objet discursif », ainsi que les autres concepts définis précédemment ne constituent pas pour autant les seules notions auxquelles nous faisons référence dans cette analyse du corpus. De même, les écoles dans lesquelles les concepts définis ont été élaborés ne constituent nullement les approches théoriques sur lesquelles nous nous appuyons forcément pendant ce travail.

Ce détour sur les principaux mots clef utilisés précède une brève mise en perspective de l'enseignement des langues en général à l'enseignement de compréhension orale proprement dite.

2. De l'enseignement des langues à l'enseignement de la compréhension orale

Ce bref éclairage permet de montrer que les questions qu'on se pose ne sont pas neuves. Nous partons sur le postulat que les objectifs de l'enseignement des langues ont évolué avec le temps. Cependant, les changements d'approches ne sont pas le fait du hasard, ils sont le reflet pédagogique de recherches menées dans le domaine de l'enseignement des langues et aussi celui de la demande sociale qui se modifie et entraîne des évolutions de méthodes.

S'il est difficile de définir d'une manière précise la chronologie des méthodologies de l'enseignement des langues (en général, et celle de l'enseignement de la compréhension orale en particulier), étant donné que certaines d'entre-elles ont cohabité, pour un rétrospectif historique on peut néanmoins repartir depuis le Moyen Age où ce fut l'enseignement du latin qui était pratiqué, un latin vivant parlé par les élites, véhicule de connaissances et la seule langue d'enseignement.

A partir de la Renaissance, un changement important intervint : les langues d'Europe supplantèrent petit à petit le latin comme langues de communication. Progressivement le bas latin devint une langue morte et le latin classique le seul digne d'être enseigné. Se multiplièrent alors grammaires théoriques, recueils de morceaux choisis, traductions d'œuvres classiques, exercices de rhétorique (analyse et composition des vers et discours

latins), etc. L'enseignement du latin constitua une méthode d'enseignement des langues, l'appellation courante de la méthode consacrée à cet enseignement est la méthode traditionnelle.

Du XVII^e au début du XX^e siècle, ce modèle d'enseignement d'une langue morte, (couramment connu sous l'appellation « méthode traditionnelle ou méthode classique ou encore méthode grammaire – traduction ») mais invertie d'un prestige culturel, social et idéologique rarement égalé, a été le modèle pour l'enseignement des langues vivantes modernes qui ont par conséquent été considérés comme des langues mortes.

Lorsqu'au XVII^e apparurent les premiers manuels d'enseignement des langues « modernes », ce fut sous la forme de règles de grammaire, de listes de vocabulaire et de phrases à traduire. Le but poursuivi par cette méthode était la lecture et la traduction de textes littéraires, ce qui plaçait l'oral en second plan. Mais tout au long des siècles, des voix se sont élevées pour mettre en cause cette manière d'enseigner les langues vivantes.

Dès le XVI^e siècle les auteurs se sont ainsi interrogés sur le bain linguistique et la langue orale comme modèle d'imitation et répétition. Entre le XVII^e siècle et le XIX^e siècle, Christian Puren (1994) rapporte que la méthodologie traditionnelle a donné lieu à des variations méthodologiques assez importantes et a subi une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthode directe.

La méthode directe est née dès la fin du XIX^e siècle du désir de la société de ne plus avoir une langue exclusivement littéraire, mais d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accéléraient à cette époque. L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères avait provoqué l'apparition d'un nouvel objectif « pratique » qui visait une maîtrise de la langue comme instrument de communication. Les principes fondamentaux qui sous-tendent cette méthodologie sont :

- l'enseignement des mots étranger sans passer par l'intermédiaire des leurs équivalents;
- l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, en accordant une importance particulière à la prononciation et l'on considère la langue écrite comme une langue orale « scripturée » ;
- l'enseignement de la grammaire se fait de manière inductive. La méthodologie se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : directe, active et orale.

Claude Germain (1993) rapporte par la suite qu'on a qualifié le XX^e siècle d' « ère scientifique » de la didactique des langues étrangères. Claudette Cornaire et Claude Germain (1998 : 15) constatent en effet que c'est dans les années cinquante que les chercheurs et les didacticiens ont tenté de donner des fondements scientifiques à l'enseignement des langues. Comme fil conducteur, Germain (1998 :16) distingue trois grands courants : un courant intégré, un courant linguistique et un courant psychologique.

2.1. Le courant intégré

Il regroupe les méthodes ou approches qui accordent une égale importance à la nature de la langue et à la conception de l'apprentissage. La méthode audio-orale et la méthode SGAV (structuro-globale audiovisuelle) font partie de ce courant intégré.

- Laméthode audio-orale

Elle va remplacer l'approche grammaire-traduction au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de donner une formation rapide et efficace en langues étrangères à ses militaires. Les bases théoriques de l'approche reposent sur le modèle structuraliste de Blomfield (à qui on a fait appel et qui créa « la méthode de l'armée », associé aux théories behavioristes sur le conditionnement. Cette méthode influença largement l'enseignement de la grammaire grâce aux cadres syntaxiques.

Du point de vue linguistique, la méthodologie considérait la langue dans ses deux axes : paradigmatique et syntagmatique. La méthodologie audio-orale s'appuyait également sur la psychologie behavioriste créée initialement par J.B Watson et développée par B.F Skinner. Le langage selon le behaviorisme n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné : stimulus - réponse - renforcement. La priorité est accordée à l'oral pour imiter et manipuler des modèles situationnels fournis par l'enseignant ou enregistrés sur bande magnétique. Le laboratoire de langue va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il facilitera la mémoire et l'automatisation des structures de la langue. Le but était de parvenir à communiquer, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés, en plus de la priorité accordée à l'oral.

En fait, la grammaire générative transformationnelle a reproché aux structures linguistiques bloomfieldiennes de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir « un simple système d'habitudes qui serait contrôlée par des stimuli de l'environnement mais à assimiler un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux».

- La méthode SGAV

La méthode structuro-globale audiovisuelles'inscrit dans la ligne de toutes celles qui reconnaissent la primauté à la langue parlée, vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale.

2.2. Le courant linguistique

Il regroupe les méthodes centrées sur la nature de la langue comme la méthode situationnelle ou l'approche communicative.

- La méthode situationnelle

L'approche situationnelle est l'amalgame entre une constatation linguistiques (une langue est composée d'un ensemble de structures) et une explication psycholinguistique dérivée d'une conception behavioriste (l'apprentissage d'une langue exige l'acquisition d'un nouveau système d'habitudes). Ce sont Palmer et Hornby qui ont jeté les bases scientifiques d'une approche orale qui ne se reposerait pas sur l'intuition comme la méthode directe. L'approche met l'accent sur l'oral et sur la structure syntaxique considérée. Les structures syntaxiques orales sont utilisées en situation.

- L'approche communicative

L'approche communicative est développée en France à partir des années soixante-dix, en réaction contre la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle. Cette méthode est appelée approche et non méthodologie intègre le principe que contrairement

aux conceptions de Jakobson, la communication ne se réduit pas à une transmission unilatérale du locuteur/encodeur vers le récepteur/décodeur, mais elle prend davantage en compte les conditions de la situation d'énonciation et les mécanismes à l'œuvre pour la compréhension des conditions d'intelligibilité des messages. L'approche permet la prise en compte plus globale des composantes de la communication et conduit à considérer la part du contexte et les dimensions intentionnelles dans la conception des outils didactiques.

Cette approche vise à favoriser un enseignement volontaire, limité, plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé. Ainsi, les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. Grâce à ces crédits et pour la première fois en didactique des langues, on a composé des équipes de chercheurs pluridisciplinaires. Ainsi, toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant d'élaborer un cours de langue. Ce qui a provoqué une nouvelle définition d'apprendre. Selon le Cadre commun de référence :

« Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver en utilisant les codes de la langue cible ».

L'approche définit deux concepts de la langue : une langue « instrumentale » qui ne vise pas la communication orale, mais désire satisfaire un besoin de communication immédiat dans la compréhension de textes écrits, et une langue "fonctionnelle", fondée sur les besoins réels des individus, qui envisage une relation de locuteur à locuteur dans des situations de communication, et selon les rôles sociaux.

2.3. Le courant psychologique

La littérature regroupe dans ce courant des méthodes qui se fondent sur une théorie psychologique de l'apprentissage. Plusieurs méthodes s'insèrent dans ce troisième courant. A des degrés différents ces méthodes accordent une importance à la compréhension orale. Nous avons relevé :

- l'approche naturelle

Elle se situe à la fin du XIX^{ème} siècle et a coexisté avec la méthode traditionnelle grammaire- traduction. La théorisation naît des observations de F. Gouin de ses propres problèmes pour apprendre l'Allemand par la méthode traditionnelle. Pour lui, la nécessité d'apprendre les langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. Cette méthode est destinée aux débutants, et le but est de placer la compréhension au premier plan. Les habiletés réceptives sont ici envisagées comme préalables à la production même s'il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit.

- L'approche axée sur la compréhension

Les pionniers de cette approche sont nombreux, à commencer par Palmer qui dès 1917 favorise une démarche allant de la compréhension à la production, puis Asher (1965) dont la méthode désignée par le nom de « méthode par le mouvement » porte une grande attention à la compréhension et à l'écoute.

Par ailleurs s'inspirant de l'ouvrage Richards et Rodgers publié en 1986, J.-Ch. Pochard propose un synopsis des méthodes ou approches en 14 entrées dont le résumé

peut être énoncé de la manière suivante : (1) l'approche naturelle fondée sur un dispositif inné d'acquisition de la langue ; (2) l'approche grammaire-traduction axée sur une description des règles de langue et sur la mémorisation d'une liste de vocabulaire bilingue partant d'un texte littéraire ; (3) l'approche directe, basée théoriquement sur une description phonétique de la langue orale et sur une grammaire inductive implicite ; (4) l'approche lecture-traduction, consistant à la lecture traduction des morceaux choisis en L2 ; (5) l'approche orale ou situationnelle, basée sur l'acquisition des habitudes et visant la maîtrise des quatre habiletés, (6) la méthode audio-orale, faisant précéder l'oral à l'écrit ; (7) la méthode audio-visuelle structuro-globale, privilégiant une perception globale de la langue ; (8) l'approche communicative, s'appuyant sur les besoins des apprenants ; (9) la réponse physique totale, basée sur une perception structuraliste de la langue ; (10) la méthode silencieuse, stipulant le génie de la langue ; (11) l'apprentissage communautaire, mettant en jeu des processus culturels et communicatifs ; (12) la nouvelle approche naturelle, considérant le vocabulaire comme étant au coeur de la langue) ; (13) la suggestopédie plutôt traditionnelle et (14) l'approche procédurale.

On trouve parallèlement dans la littérature un tableau reporté ci-dessous. Ce tableau, présente un petit historique de l'enseignement des langues en France, à partir du 19^e siècle jusqu'à l'an 2000 et recense quelques méthodes ainsi que la conception de la langue qui était envisagée à l'époque et les types d'activités par lesquelles se traduisait cette conception de la langue :

	Méthodologie traditionnelle 19^e siècle	Méthode active /directe 1900 -1960	Méthodologie audiovisuelle 1960-1980	Approche communicative 1980-1990	Approche actionnelle 2000
Parler une langue c'est :	traduire	Penser et parler directement	Réagir à des situations	Echanger, informer, s'informer,	Agir ensemble
Activités de classe	Traduction	Exercices de transformation, substitution, questions/ réponses	Exercices visant les automatismes, exercices structuraux	Simulation et jeux de rôles	
Activités langagières	CE (EE)	EO combinaison CE-EO	Combinaison CO-EO	Juxtaposition CO-EO-CE-EE	Articulation CO-EO-CE-EE
Méthodes	Indirecte, réflexive, applicative	Directe, active	Directe, active	Directe, active, réflexive	Directe active réflexive
Pilotages par	Les exemples / phrases isolées	Les documents			La tâche scolaire sociale

Chapitre 2 Analyse du corpus

1. Modèles théoriques d'analyse du corpus

Pour appréhender les difficultés rencontrées par les étudiants pour comprendre les cours magistraux et a fortiori de les prendre en notes, nous nous sommes posée le problème général de la compréhension orale et plus particulièrement de la compréhension orale par les étudiants non natifs. Or la compréhension orale en langue 1 ou en langue autre que 1 n'est pas observable directement, c'est un processus essentiellement cognitif. Nous avons élaboré des hypothèses, pour construire une représentation de ce que ce processus de compréhension implique. Nous avons été amenée à construire des modèles plus ou moins formels à partir de nos observations des mécanismes mis en jeu, en inventoriant les paramètres qui nous paraissaient pertinents et en organisant ceux-ci en opérations mentales/cognitives.

Ces modèles mis au jour, il nous restait d'envisager d'examiner leur pertinence, leur pouvoir explicatif. Pour ce faire, nous allons effectuer des vérifications en utilisant des tests expérimentaux. Mais avant de passer à l'étape expérimentale, nous avons tenté de faire un état des lieux de la recherche actuelle dans le domaine de la compréhension orale. Cet état de lieux a permis de mettre au jour plusieurs propositions de définitions du terme modèle et plusieurs tentatives de formalisation de modèles théoriques d'analyse de la compréhension orale.

Le mode d'organisation de la mémoire et son fonctionnement dans les activités de traitement de l'information ont intéressé donc d'autres chercheurs qui ont proposé des modèles de compréhension orale à deux ou trois niveaux : mémoire à court terme et à long terme, réserve sensorielle, mémoire à court et à long terme (ibid. : 34). C'est dans cette perspective qu'en s'appuyant sur les exposés présentés par les chercheurs dans le cadre des conférences de l'ILA à Atlanta (1990), Witkin (cité par Claudette Cornaire) souligne que des nombreux modèles de compréhension orale élaborés depuis une quarantaine d'années sont redevables aux travaux menés par les cognitivistes et autres chercheurs qui se sont penchés sur le phénomène de l'attention et du décodage auditif, sur le mode d'organisation de la mémoire, sur les qualités de l'auditeur et sur le rôle joué par les connaissances antérieures.

Pour Oakland et Williams (rapporté par Witkin, 1971 : 12), des travaux sur l'attention et la mémoire (Sanders 1977, Bostrom et Waldhart 1988,) constituent des apports précieux dans le domaine des habiletés réceptives où le rôle actif de la pensée est mis en valeur. Des études sur l'attention ont porté sur l'habileté de l'auditeur à reconnaître les différents sons d'une chaîne sonores. Des travaux en thérapie de la communication au moyen d'observation portant sur l'écoute emphatique, l'engagement mutuel, la rétroaction et les concepts d'authenticité et de présence dans les échanges ont été également considérés comme constituant un apport non négligeable à l'appréhension du mécanisme de compréhension orale (Thomlison).

Cornaire(1990) cite quelques exemples de modèles qui sont présentés ci-dessous :

- Le modèle de Mills (1974) intitulé "Master" se rangerait dans la catégorie des modèles simples. Ce modèle comprend seulement six grandes variables qui rendraient compte du fonctionnement d'un auditeur accompli. La première étape est une sorte de préparation mentale à l'activité d'écoute, le sujet prend la décision (1) de se concentrer sur le message et de réagir activement à l'information qu'il va recevoir (2) tout en maintenant un bon niveau d'attention (3). Pour atteindre son but (4), il lui faudra éliminer autant que possible tous les obstacles qui pourront se présenter (5). Il s'agit d'un sujet disposé à retenir l'information (6) véhiculée par le message.
- Le modèle proposé par Demyankov contient les éléments suivants : l'acquisition du cadre linguistique de la langue en question, la construction et la vérification des hypothèses durant l'audition du message, la compréhension des intentions du locuteur, l'assimilation du contenu du message, la coordination des motivations entre le locuteur et l'auditeur afin de maintenir le contact verbal et la compréhension du ton du message.
- Le modèle de Clark pour qui le traitement de l'information se ferait selon plusieurs étapes : la mémoire à court-terme capte l'information sous forme de représentation phonologique, les éléments phonologiques sont immédiatement fragmentés en constituants possédant un contenu et une fonction ; les constituants serviront ultérieurement à construire une liste ordonnée de propositions représentant le texte ; les propositions viendront remplacer dans la mémoire à court-terme les représentations phonologiques, qui seront alors éliminées au fur et à mesure, et l'auditeur ne retiendra finalement que le sens global de chacune de ces propositions. Ce modèle, qui illustre les travaux menés dans le domaine de la perception et de la mémoire, présente clairement les opérations effectuées au cours d'une tâche de compréhension.
- Le modèle de Goss met en jeu des étapes très marquées : la segmentation du signal sonore en mots et en énoncés, l'attribution d'un sens aux mots et aux énoncés, l'évaluation du message et son analyse critique à partir d'inférences. Goss souligne que la troisième étape sous-tend un niveau de compréhension plus profond qui dépend essentiellement des capacités intellectuelles du sujet. Il est dit que ce modèle demeure pertinent car il laisse entrevoir que la compréhension est un processus non seulement récursif, mais également interactif, entre le message et le locuteur.
- Le modèle de Nagle et Sanders : c'est un modèle séquentiel où le registre sensoriel que l'on appelle aussi la réserve sensorielle capte d'abord les informations sous forme d'images sonores. Une seconde plus tard, ces images sont acheminées vers la mémoire à court terme qui découpe alors le signal en unités significatives (mots, énoncés) en fonction des données et des connaissances contenues dans la mémoire à long terme. Dans certains cas, les images captées par la réserve sensorielle peuvent s'effacer trop rapidement, et la mémoire à court terme est alors incapable d'établir des correspondances entre elles. Les inférences déclenchées par les éléments d'information qui viennent s'ajouter les uns aux autres en situation d'écoute constituent également un autre facteur qui peut nuire au bon fonctionnement de la mémoire à court terme.
- Le modèle de Lhote : à partir des fonctions de l'écoute (*encrage, repérage, déclenchement*), Lhote (1995), phonéticienne de formation, a élaboré un modèle *paysagiste* de réception de l'oral applicable à la situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce modèle tient compte de la variété des constituants de l'environnement sonore des échanges verbaux (voix, bruits, rythme, intonation,

ton, silences). Le processus de compréhension qu'elle décrit se présente de la manière suivante : dans l'écoute de la parole, la fonction d'*encrage* pousse l'auditeur à sélectionner et à arrêter son attention sur certains éléments, des mots par exemple. S'il bute sur un mot, le temps d'encrage, durant lequel il procède à des recherches en mémoire, devient alors excessif et limite le travail de repérage. Durant la fonction de *repérage*, l'auditeur fait certaines hypothèses qu'il valide par rapport aux suites sonores (sons, intonation), au sens du message et à ses connaissances emmagasinées en mémoire. Un bon auditeur sait équilibrer les fonctions de repérage et d'encrage. Le déclenchement qui se produit de façon rapide, résulte de la mise en œuvre simultanée des fonctions de repérage et d'encrage. Il se traduit par une compréhension juste ou erronée du message.

Rost (1990) quant à lui regroupe les modèles de compréhension en deux grands types : les modèles descriptifs, où l'accent est mis sur les compétences linguistiques nécessaires au traitement de l'information et les modèles séquentiels, plus limités, qui proposent des étapes très marquées de la prise d'information par le sujet. Il note que les constructions et les vérifications contenues dans des hypothèses ainsi que la prise en compte des intentions du locuteur sont des activités cognitives que l'on propose aujourd'hui dans les essais de description de tâches de compréhension.

Il existe par ailleurs des modèles récents portant sur les processus cognitifs et les représentations liées à la représentation du discours. Ces modèles considèrent la compréhension du discours comme un processus par lequel une représentation conceptuelle du sens est construite pour un texte à partir (1) de l'information dérivée du texte, (2) des connaissances antérieures du domaine, et (3) des connaissances de la situation (contexte).

Ce processus peut être considéré comme un *processus de traduction* par lequel des séquences d'expressions en langue naturelle sont traduites en représentations conceptuelles du sens. La compréhension est représentée comme un processus direct de traduction du langage naturel contenu dans le discours à une représentation déclarative « située » de l'information conceptuelle qui est construite par l'interlocuteur afin de représenter le contenu du discours (collectif dirigé par Jean-Yves Boyer, 1994 : 51).

Ces dernières décennies par exemple, quelques expériences ont été conduites pour essayer de mieux comprendre comment les auditeurs en langue étrangère construisaient la signification d'un texte. Les modèles européens du traitement de l'information prennent aujourd'hui en compte les connaissances antérieures, la théorie des schèmes, le rôle des stratégies etc. qui revêtent une importance particulière étant donné l'intérêt que l'on porte aux processus d'encodage, de rétention et de restitution de l'information, que ce soit lors d'une activité de compréhension ou de toute autre activité de communication.

Cependant il reste encore des questions sans réponses : les auditeurs font-ils appel à leurs connaissances du monde, à certaines compétences situationnelles et relationnelles pour utiliser ensuite leurs connaissances linguistiques, ou vice-versa ? Et de quelle façon ces activités cognitives se combinent-elles ? Wolvin par exemple a analysé douze modèles du processus de compréhension orale élaborés durant les années soixante à quatre-vingt. Il les regroupe en fonction de leur niveau de complexité. Ces douze modèles n'ont pour la plupart pas été validés. Ils vont du simple diagramme où l'on incorpore quelques grandes variables, à des constructions assez complexes qui tentent d'inclure de nombreux éléments qui sous-tendent l'activité cognitive de la compréhension. Il est toutefois admis que le processus

de compréhension dépend au moins de deux grandes séries de facteurs : la compétence langagière et les capacités intellectuelles des sujets.

En didactique des langues, le chercheur intéressé par la problématique de la compréhension orale des cours magistraux ne peut se permettre de mettre en place un dispositif expérimental *in vitro*. Il doit travailler *in vivo* : ce n'est qu'à partir de la réalité d'une situation d'enseignement apprentissage. Il n'est pas possible d'intervenir de l'extérieur sur ce genre de situation sans affecter les caractéristiques et du coup biaiser les observations que l'on peut y faire. C'est pourquoi, pour cerner le mécanisme complexe de la compréhension orale du cours magistral, il est important de procéder à une microanalyse de chacun de nos enregistrements pour en identifier les objets ou composantes et ainsi les étiqueter. Comme annoncé plus haut, le « message » de chaque composante du cours magistral constitue l'unité minimale de base de l'analyse du corpus.

Le travail *in vivo* va nous permettre d'identifier les différents « messages » ou objets de discours qui ont été mis ensemble pour constituer un cours. Nous avons choisi de manière quelque peu intuitivement intellectuelle quelques catégories dans lesquelles ces objets de discours ou messages s'intègrent. Mais avant d'analyser les différentes catégories retenues au travers de deux grands niveaux de planification que sont l'organisation et le fonctionnement du discours, deux grands niveaux d'analyse qui renferment généralement plusieurs composantes, nous présentons de prime abord quelques caractéristiques orales du cours magistral.

2 . Caractéristiques du cours magistral

Le cours magistral est un discours parlé. Or d'après Claire-Blanche Benveniste (1996), dans les études linguistiques, « c'est paradoxalement la langue parlée qui semble avoir les modes de productions exotiques ». Le cours magistral présente en effet les principales caractéristiques de tout discours parlé : ce sont rarement de produits finis, mais plutôt des produits en construction qui la plupart du temps laissent apparaître les étapes de leur construction. Ainsi, contrairement au discours écrit qui est caractérisé par la linéarité des signifiants sur l'axe syntagmatique, dans le cours magistral on se retrouve en face d'un continuum sonore présentant des caractéristiques spécifiques notamment en ce qui concerne son mode de présentation et sa progression.

2.1. Mode de présentation du cours magistral

Il s'agit des rituels de mise à disposition « *du discours officiel* » aux étudiants. Le terme « rituel », comme celui de *rite* est en principe utilisé pour les cérémonies religieuses, mais dans l'analyse du discours on l'utilise pour désigner des séquences d'actions verbales fortement routinisées. Pour Goffman (1974 : 81), toutefois, cette extension serait légitime : dans nos sociétés « le moi est en partie un objet sacré qu'il convient de traiter avec le soin rituel qui s'impose.

Selon les enseignants considérés, nous avons relevé entre autres :

2.1.1. Une oralisation

L'« oralisation » est une production mixte qui suit à la fois les normes de l'écrit, par des expressions distancées, et des usages spécifiques de l'oral spontané. Le discours en réalisation se construit sur la base des fragments pré-rédigés auxquels se superposent des phases d'hésitations se manifestant par des bribes de syntaxes, des amorces de dénominations, des retouches ou des corrections, etc. Les conventions de transcription du corpus sont présentées en annexe à la page 3.

Exemple :

L 1583 du corpus d'analyse

là je vais entamer un chapitre I **quelle théorie?**

quelle théorie

donc quelle théorie donc des relations internationales

des relations internationales

les relations internationales sont confrontées à un grand problème qui est

celui de la paix et de la guerre

il n'y aurait pas d'histoires s'il n'avait pas d'histoires de guerre et d'histoires de traités

donc les relations internationales sont confrontées donc à un problème la paix et la guerre

et toute la question au cœur des relations internationales est celle de savoir

si on peut transposer donc est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre

est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre qui gouverne les sociétés civiles en interne

ou est-ce que la société internationale est de nature différente complètement différente des sociétés

étatiques internes ?

2.1.2. Une dictée ou une simple lecture de notes

Exemple :

Ligne 971 du corpus d'analyse

et paragraphe 2 s'il vous plaît

paragraphe 2 l'État fédéral

l'État fédéral +

paragraphe 2 vous mentionnez l'État fédéral

et vous écrivez s'il vous plaît que

le fédéralisme est particulièrement complexe

le fédéralisme est particulièrement complexe dans la mesure où

dans la mesure où

il associe et superpose

il associe et superpose des collectivités étatiques distinctes

2.1.3. Des répétitions

Pour faciliter la prise de notes, le discours de l'énoncé principal est répété plusieurs fois et à chaque reprise, les enseignants reprennent à partir du début de l'énoncé.

Ligne 2678 du corpus d'analyse

grand c l'autorité politique

un État suppose l'existence d'une autorité politique organisée

un État suppose l'existence d'une autorité politique organisée +

celle-ci peut être désignée de manière démocratique ou non

celle-ci peut être désignée de manière démocratique ou non +

j e prends deux exemples

la France a une autorité politique

la Chine a une autorité politique+

bon la désignation de l'autorité politique en Chine

vous m'excuserez

mais elle ne répond pas des critères les plus élémentaires de la démocratie +

mais dans tous les cas

dans tous les cas

quelque soit la nature démocratique ou non de l'autorité

dans tous les cas celle-ci détient le monopole de la contrainte organisée

c'est-à-dire en termes juridiques que l'État détient seul

en termes juridiques que l'État détient seul la force la contrainte la sanction +

Ligne 1011 du corpus d'analyse

grand A s'il vous plaît

grand A le passage au fédéralisme

grand A le passage au fédéralisme

le passage au fédéralisme +++

quand il s'agit de l'État

quand il s'agit de l'État les conditions historiques

les conditions historiques du passage au fédéralisme jouent un rôle important

les conditions historiques du passage au fédéralisme jouent un rôle important +++

2.1.4. Une présentation par empilement

- Empilement paradigmatique

Exemple :

Ligne 124 du corpus d'analyse

vous serez en Afrique

ou en Asie

on dira

eh un tiers interviendrait et dira "venez chez moi ce soir

on va boire le thé

on va boire le café

puis on discutera de votre problème" +++

ce qui compte dans ces sociétés exotiques

c'est la sauve - garde de la communauté à laquelle on appartient

c'est pas le droit des individus +++

alors qu'en occident ce qui prévaut

c'est votre peau individuelle à ***vous mademoiselle***

ou à vous monsieur

pas le sentiment de solidarité avec le voisin

avec le village

ou avec la quartier dans lequel vous habitez

c'est vos intérêts personnels

- Empilement par reformulation

Exemples :

Ligne 1638 du corpus d'analyse

alors la théorie de nature

c'est la théorie la plus ancienne

c'est une théorie donc ***qui est la plus ancienne***

qui a été élaborée donc au 18ème siècle

Ligne 2630 du corpus d'analyse

je précise

vous avez le sentiment d'appartenir à une nation

vous avez également le sentiment d'appartenir à un peuple

nous appartenons au Peuple Français

nous appartenons à la nation française

mais ça bon c'est ce qu'il y a de moins subjectif

2.1.5. Une subjection

La « subjection » consiste à présenter une affirmation sous la forme question-réponse, dans un simulacre de dialogue entièrement pris en charge par l'énonciateur. Ce procédé

pseudopolyphonique permet, en posant des questions auxquelles on répond soi-même d'éviter la sécheresse d'un monologue et d'établir une certaine connivence avec l'auditoire (Robieux, 2000 : 115). Dans les extraits pris en compte dans les lignes qui suivent, l'enseignant pose une question puis y répond. La question sert alors à lancer le développement que sera la réponse à la question.

Exemple dans l'extrait suivant :

Ligne 183 du corpus d'analyse

chapitre premier s'intitule droit et évolution sociale

et ce chapitre sera essentiellement fondé sur cette tentative de définition des fondements d'un système juridique

je reprendrai tout à l'heure l'utilisation de ces deux termes que j'ai déjà employé à plusieurs reprises au début juridique et droit pour montrer quelle est la parenté étroite qui existe entre les deux

bien je reprends

donc euh sur le début de ce chapitre premier consacré au droit et aux besoins sociaux

alors de quoi s'agit-il? +++

bien il s'agit de nous interroger sur

comme je vous le disais tout à l'heure

à propos des fondements de droit

sur les origines du droit

il y a une manière commode

et le plus souvent

d'ailleurs efficace pour cerner les contours d'un phénomène social

cette manière consiste à remonter dans le temps tout simplement

c'est le cas envisager les choses sous un angle historique

pourquoi? +++

parce qu e tout simplement on estime

c'est une espèce de vision banale de l'évolution des sociétés

on estime qu'aujourd'hui en l'an 2000

si vous voulez

on vit dans un cadre

sous la société française pour prendre notre exemple à nous

on vit dans un cadre qui est beaucoup plus complexe qu'il ne pouvait l'être pour nos ancêtres du 15ème siècle qui eux mêmes dans un cadre beaucoup plus complexe que ne l'était celui des Gaulois du

deuxième siècle avant notre ère qui eux-mêmes déjà vivaient dans une société qui était très évoluée par rapport à l'homme de néondontal ou à l'homme de Cro magnan +++

2.2. Progression du cours magistral

Le cours magistral est un ensemble d'énoncés organisés par une progression des unités du contenu en une suite ininterrompue assurant la continuité du discours : suite de syntaxes et de leurs interrelations, organisation thématique et dynamique informationnelle des phrases. En matière de discours en effet rien ne se fait par hasard, au fil du texte, tout est programmé et programmable en fonction des moments prévisibles (Bakhtine) ou en fonction des aspects circonstanciels du discours. Un discours n'est pas en effet une suite aléatoire de phrases, ces constituants obéissent à certaines règles d'enchaînement. On estime que trois niveaux de progression peuvent être distingués dans une analyse : un niveau macrologique global, un niveau thématique et un niveau local.

2.2.1. Progression globale

Le point de vue macrologique ou global concerne l'organisation des unités du contenu en une suite ininterrompue assurant la continuité du discours. On relève l'utilisation des marqueurs d'ouverture et/ou de clôture qui sont des actes discursifs qui débutent ou clôturent un cours, une séance ou une séquence.

Exemples :

Ligne 3 du corpus d'analyse

bien on va commencer toute de suite hein +++

donc première partie droit et évolution sociale

droit et évolution sociale +++

Ligne 2841 du corpus d'analyse

la semaine prochaine nous attaquerons directement avec la section les différentes formes

vous pouvez quand même attendre que j'ai terminé avant de vous lever +

section 2 les différentes formes de l'Etat euh +

non j'ai indiqué euh quelques références bibliographiques

voilà ++

2.2.2. Progression thématique

Du point de vue thématique, le discours est présenté comme un développement progressif et cohérent de l'information communiquée à partir d'un thème donné. La cohérence thématique concerne les connexions interphrastiques qui sont fortement contraintes. On relève l'utilisation de plusieurs procédés discursifs pour assurer cette cohérence thématique :

- la réitération de propos

C'est une « réinvitation » ou une répétition d'une information déjà donnée ou d'un propos tenu précédemment.

Exemple :

Ligne 1350 du corpus d'analyse

c'est un cours qui est très intéressant de mon point de vue

je dirai pas le contraire

vous imaginez bien

c'est un cours qui est très intéressant

parce que on essaie de vous donner les lé de l'actualité

- L'emploi des marqueurs d'intégration linéaire

Ce sont des marqueurs qui situent le discours dans le temps et situent les éléments thématiques les uns par rapport aux autres.

Exemple :

Ligne 212 du corpus d'analyse

cette idée si voulez ***que plus le temps a passé***

plus le temps s'est s'écoule hein

plus les siècles et les millénaires se sont accumulés et

plus la vie sociale s'est complexifiée et compliquée

les gens ont acquis des spécialisations qui font qu'aujourd'hui on a un tuyau qui fuit on

appelle pas le maçon

on appelle le plombier

- L'emploi des marqueurs de transition et des intégrateurs linéaires

Les marqueurs de transition sont des connecteurs qui introduisent des relations d'enchaînement et permettent la programmation du discours au-delà de la phrase. Une « intégration linéaire » est un mécanisme dynamique permettant de composer de nouveaux constituants complexes à partir de constituants antérieurs satisfaisant certaines conditions (Moeschler, 1985 : 193).

Exemple :

Ligne 221 du corpus d'analyse

dans l'échelle des travailleurs sociaux

des professions qui n'existaient pas il y a seulement une trentaine d'année etc. +++

donc les choses sont de plus en plus complexes +++

une banalité

ça relève un peu de la conversation que font nos commerces ce que je suis entrain de vous dire

mais ça relève quand même d'une réalité historique

au fur et à mesure que les sociétés se sont développées

elles se sont compliquées grâce

ou à cause de ce développement précisément

- L'emploi de la reprise anaphorique

En rhétorique, « l'anaphore » « c'est la répétition d'un mot (ou d'un groupe de mots) au début d'énoncés successifs, ce procédé vise à emphatiser le terme ainsi répété ». En analyse du discours « l'anaphore » recouvre divers phénomènes de reprise d'un segment par un autre placé après, dans un même ensemble textuel. La reprise anaphorique permet de suivre la constitution de « topics » discursifs et d'effectuer le repérage des thèmes sur lesquels s'appuie la construction discursive.

Exemples :

Ligne 73 du corpus d'analyse

quand un jugement intervient

qu'il est prononcé par un tribunal quelconque

le jugement consiste à dire qui a tort et qui a raison

Ligne 2470 du corpus d'analyse

le sentiment national

il est actuellement

le sentiment national

il est actuellement euh très fort pour les peuples qui se soient

sont dispersés sur plusieurs États

ou qui n'ont pas de structures étatiques

ou qui n'ont pas encore d'État

2.2.3. Progression locale

D'autres procédés sont utilisés pour faire progresser localement la production du discours : nous avons relevé :

- L'emploi des marqueurs structurels et d'enchaînement logique

En linguistique textuelle, on désigne par « enchaînement » la manière dont une suite de phrases forme une unité, constitue un texte. En général, on considère que la *cohésion* résulte de l'enchaînement des propositions, de la linéarité du texte, alors que la *cohérence* s'appuie sur la *cohésion* mais fait aussi intervenir des contraintes globales non linéaires, attachés en particulier au contexte, au genre du discours (Maingueneau, 1996 : 16).

Les marqueurs d'enchaînement logique indiquent des rapports de dépendance logique entre énoncés.

Exemple :

Ligne 828 du corpus d'analyse

on ne peut pas imaginer qu'un État fonctionne uniquement à partir de euh du
sommet de l'État

du gouvernement central

et peut-être même de la capitale seulement +++

c'est pour cela que la plupart des États modernes qui suivent le système du centralisme

administratif ont euh évolué petit à petit vers le système de la déconcentration +++

- l'emploi des rebondissements

Le rebondissement est un procédé qui consiste à faire des développements nouveaux sur un terme déjà utilisé ou un thème déjà annoncé.

Exemple :

Ligne 1376 du corpus d'analyse

puisque aujourd'hui 80% de notre droit n'est plus produit en France par le parlement français

mais nous provient *de Bruxelles*

et à Bruxelles vous avez une législation qui avance

- Des retours en arrière sur l'axe syntagmatique

Les retours en arrière montrent les traces du processus de la construction du discours.

Exemples :

Ligne 1644 du corpus d'analyse

les juristes adorent Rousseau

adorent Hobbes

est-ce que vous connaissez

c'est donc **les juristes aiment bien Rousseau**

- Des piétinements

Ce sont des stagnations par rapport à l'avancement du processus énonciatif. Exemples :

Ligne 1203 du corpus d'analyse

et à ce titre les États

en organisant leur système judiciaire interne

les États peuvent

les États fédérés peuvent nonobstant l'existence d'une position contraire de la part des

autres

États fédérés

des États

d'autres États peuvent décider

certaines États

Ligne 1678 du corpus d'analyse

le seul moyen de juguler la violence c'est donc de réaliser un pacte social

ce pacte social

ce contrat social

*ce contrat social fonde
ce contrat social fonde l'État qui
doit garantir la sécurité et l'ordre public*

- Des trébuchements

Ce sont des arrêts causés soit par une difficulté orthographique, soit par une difficulté syntaxique ou encore par une difficulté d'élocution.

Exemple :

Ligne 2456 du corpus d'analyse

la décolonisation a permis donc euh la naissance d'États

la naissance d'États euh qui se sont **caracta**

caricte oh lala!

caractérisés

vous m'avez compris autant pour moi

- Des rectifications

L'enseignant procède à des corrections de mots, de segments ou de propos.

Exemples :

Ligne 47 du corpus d'analyse

on étudiera essentiellement le système juridique français mais plus largement le système juridique occidental

parce que le système juridique français n'est qu'un exemple **parmi les**

au sein des systèmes juridiques

occidentaux

Ligne 1415 du corpus d'analyse

c'est que notre monde notre société internationale a évoluée très

très vite

et que tout s'est construit initialement autour du mot État

du concept d'État que vous allez étudier au

fil des cours

dans deux cours

trois cours principalement +++

- Les pauses

En linguistique une « pause » est un silence ou un arrêt dans la chaîne parlée coïncidant le plus souvent avec une articulation plus ou moins importante du raisonnement. Dans l'intonation, la pause est annoncée par une inflexion descendante plus ou moins prononcée.

En analyse du cours magistral, les pauses fonctionnent comme une mécanique, soit pour soulager le cerveau qui à l'oral a besoin d'un rythme d'assimilation à cause de la limite

cognitive, soit pour ménager un temps de relâchement ; elles assurent alors, grâce à des balises, la ponctuation sonore (cf. Les segments de Charolles, 1998); des répétitions et énoncés suspensifs permettent à l'écrit de rattraper l'oral, etc.

L'orateur professionnel qu'est l'enseignant en situation de diffusion du savoir, guide son auditoire tout le long de l'enchaînement syntagmatique d'une longueur inusitée dans l'oral dialogal pratiqué naturellement. Il agence son énonciation de façon à faciliter sa production et la saisie de l'information qu'elle véhicule.

Exemple :

Ligne 2563 du corpus d'analyse

la charte des nations unies +++ +++

**la charte des nations unies adoptée par l'ONU après la seconde guerre mondiale
+++ +++**

époque +++ le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes +++

le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes +++

va alimenter +++

va alimenter le mouvement de décolonisation +++

- Les Consignes de prise de notes

Elles sont souvent explicites, avec l'utilisation des actes illocutoires d'invitation à la prise de notes.

Exemples :

Ligne 180 du corpus d'analyse

alors cette première partie qui sera donc consacrée à la recherche des fondements des droits va nous permettre dans un premier temps de rentrer dans le chapitre premier

donc vous pouvez noter le titre que je reprendrai tout à l'heure

chapitre premier s'intitule droit et évolution sociale

Ligne 1027 du corpus d'analyse

et vous écrivez à la suite de ces explications

le premier

on distingue deux types de mode de formation du fédéralisme

le premier est le fédéralisme par association d'États unitaires

État au pluriel s'il vous plaît

association d'États unitaires

le premier donc est le fédéralisme par association d'États unitaires

et ces États constituent le plus souvent

ces États constituent le plus souvent dans un premier stade une confédération d'États

une confédération d'États

Elles sont parfois implicites, par l'emploi des répétitions et une élocution par amorce, par ajout de segments puis finalisation de l'élocution.

Exemples :

Ligne 2748 du corpus d'analyse

la souveraineté maintenant

la souveraineté implique l'État

la souveraineté implique l'État dispose d'un pouvoir

**la souveraineté implique l'État dispose d'un pouvoir d'auto-organisation
d'aut-**

la souveraineté implique l'État dispose d'un pouvoir d'auto-organisation

**c'est-à-dire qu'il a la qualité pour déterminer lui-même ses attributions et la façon
de les exercer +**

l'État peut donc édicter des règles de droit

Ligne 1736 du corpus d'analyse

vous comprenez bien le raisonnement

éléments du raisonnement

et là je saute 200 pages du Léviathan d'un seul coup

deuxième tiret du raisonnement

l'État est doté d'une prérogative

donc l'État est doté d'une prérogative

cette prérogative elle s'appelle la souveraineté

cette prérogative s'appelle donc la souveraineté +++

3. Organisation du cours magistral

La notion « d'organisation du discours » est surtout utilisée dans les travaux anglo-saxons et particulièrement par Van Dijk (1980) pour rendre compte de la composition des textes, c'est-à-dire de sa superstructure. La superstructure ordonne les séquences de phrases et les assigne des fonctions spécifiques. Elle offre des grilles qui facilitent beaucoup la production et la compréhension des textes.

Dans cette étude, l'organisation du discours regroupe tous les procédés qui permettent à l'enseignant d'inscrire sa séance dans une « *temporalité longue* » qui est celle du programme annuel, du plan du cours ou du cours tout simplement, et d'inscrire son cours ou une séquence de son cours dans un contexte particulier. Plusieurs sous-catégories de repérage sont identifiées à ce niveau : un repérage par rapport au programme annuel, un repérage par rapport au plan ou à la structure du cours, un repérage par rapport à la situation du discours et un repérage par rapport au déroulement du cours.

3.1. Repérage par rapport au programme

Le repérage par rapport au programme permet à l'enseignant de situer la séance du cours à l'intérieur du programme en général. L'enseignant utilise des marqueurs discursifs qui font référence à ce programme. Le cours constituant l'un des épisodes d'un programme donné, l'enseignant fournit au fur et à mesure de sa progression discursive des indices qui indiquent l'avancement de celui-ci (cours) par rapport au programme.

Ce repérage peut concerner un renvoi à un cadre de connaissances beaucoup plus large que celui du cursus de droit, par exemple un renvoi à des connaissances antérieures, comme dans l'exemple ci-après :

Ligne 1352 du corpus d'analyse

C'est un cours qui est en fait à l'interface de ce que vous avez fait pendant votre scolarité dans le secondaire et qui ouvre les études supérieures

3.2. Repérage de la structure du cours

Le plan du cours constitue généralement l'un des supports de cours dont se sert l'enseignant pour situer pédagogiquement et professionnellement ses actions et dont se servent les étudiants pour situer et organiser leur apprentissage. En se référant au plan, l'enseignant vérifie d'une part qu'il n'est pas en dehors du plan annoncé et il s'assure que les étudiants se rendent compte de la progression par rapport à ce plan. Ce procédé est illustré dans les exemples cités ci-dessous :

Ligne 2868 du corpus d'analyse

bien ceci étant donc nous allons aborder

pour ceux qui étaient là la dernière fois

qui suivent notamment le cours par rapport à notre plan du cours +

on avait vu donc la première section

qu'est-ce que je disais comme titre en première section ? +

je disais que le deuxième paragraphe devait se rapporter à la naissance de l'État
et

la transformation de l'économie

donc c'est ça ?

Ligne 2691 du corpus d'analyse

paragraphe 2 la définition juridique de l'Etat

c'est ce que j'ai dit hein! +

oui on avait vu paragraphe 1 les éléments constitutifs de l'Etat A B C D

chee ++

paragraphe 2 la définition juridique de l'Etat

il n'y a pas de subdivision dans ce paragraphe +

y aura des paragraphes sans subdivision sans A

sans B

sans C +

L'enseignant organise sa présentation de façon à donner à son cours une structure. Des marqueurs numéraux (par exemple) indiquent les différentes articulations du cours. D'autres indices fournissent des indications sur la manière de travailler, en plus de l'annonce du plan.

Exemples :

Ligne 740 du corpus d'analyse

nous avons commencé le cours du droit constitutionnel il y a un moment

et nous l'avons structuré de deux manières avec

premièremen t euh les problèmes fondamentaux du droit constitutionnel c'est-à-dire le financement de la démocratie ainsi de suite +++

et deuxièmement

deuxième partie nous étudierons le panorama des systèmes politiques +

après nous aurons globalement deux grands systèmes politiques consacrées par le

droit constitutionnel +

le système présidentiel qui sera illustré

essentiellement par l'étude de la constitution américaine

la constitution congolaise du 20 janvier 2002

et nous verrons le régime parlementaire avec les institutions euh anglaises

la Grande Bretagne si vous voulez bien +

et nous verrons l'appendice

les régimes politiques mixtes avec l'exemple du système français

Ligne 1473

maintenant pour l'organisation du cours j'ai un cours qui est bâti en trois parties

donc vous aurez ce soutien de cours qui

sur lequel donc le plan intégral est inscrit

3.3. Repérage de la situation du cours

Une situation de discours correspond à un certain « état stable » des éléments référentiels ou « figuratifs » (acteurs, espaces, temps). Cette situation détermine les conditions ou le contexte de la signification ou de l'interprétation du discours. Des indices situationnels précisent en effet le champ d'application ou le contexte d'interprétation des propos énoncés. Dans l'exemple ci-dessous, on voit apparaître l'influence de « l'observatrice » sur le déroulement d'une situation normale d'enseignement.

Ligne 722

et donc nous devons contribuer tant que faire se peut à ce que **sa recherche se passe dans des bonnes conditions** +++

c'est pour cela que j'ai bouleversé un peu l'emploi du temps ordinaire pour vous faire le cours constitutionnel en lieu et place du cours du droit des relations internationales et du droit communautaire

4. Fonctionnement du cours magistral

Nous avons fait du fonctionnement complexe du cours magistral l'un des principaux arguments qui justifient ce travail. Deux notions clés entre autres permettent d'approcher cette complexité : le dialogisme et la polyphonie du cours magistral.

4.1. Le dialogisme du cours magistral

Le cours magistral est un discours « monologique ». Nous avons mentionné plus haut l'enseignant était le seul à prendre la parole, il ne laissait guère les autres parler mais il jouait à la fois le *je* et le *vous*. Cependant ce locuteur (enseignant) fait face à un interlocuteur dont il est à tout moment tenu compte pendant l'élaboration de son discours. Les traces de cet interlocuteur sont marquées, entre autres, par l'emploi d'un « nous » ou « on » inclusif, ou par d'autres procédés, comme le montre l'exemple suivant :

Exemple :

Ligne 720

sans trop

euh plus tarder

nous avons commencé le cours du droit constitutionnel il y a un moment

et nous l'avons structuré de deux manières avec

premièrement euh les problèmes fondamentaux du droit constitutionnel

et dans cette partie nous étudions essentiellement la notion de pouvoir

chapitre 1

chapitre 2 l'Etat

ensuite ***nous*** verrons la constitution

la constitution la séparation des pouvoirs

et après ***que nous ayons étudié*** la séparation des pouvoirs

nous verrons naturellement les modes de désignation des gouvernements

Le dialogisme est également manifeste *in praesentia* : l'enseignant réagit instantanément à son auditoire. Dans l'exemple ci-dessous par exemple, il réajuste son « propos » par rapport aux réactions non verbales, c'est-à-dire mimogestuelles de son auditoire.

Exemple : Ligne 22

dans cette première sur le droit et l'évolution sociale

nous n'allons pas nous poser une question

ne notez pas ce que je suis entrain de vous dire c'est des chevilles

c'est des liaisons que je suis entrain de faire

donc ne dites pas que vous notez ça

nous allons nous interroger sur les origines du droit hein+++

4.2. La polyphonie du cours magistral

La polyphonie dont nous tenons compte dans cette analyse se situe au niveau du discours. Nous mettons en évidence le contenu notionnel qui se trouve imbriqué dans une multitude de composantes aux fonctions variées.

Si l'on considère par exemple l'extrait ci-dessous, on relève un mélange de composantes :

Ligne 1486

Discours 1. la première partie sera consacrée

Discours 2 . *vous l'écrirez*

enfin vous l'écoutez c'est plutôt important

Discours1. aux cadres théoriques des relations internationales

Discours 3. *je vais essayer de vous expliquer quels sont les grands enjeux les grands défis des relations internationales*

Discours .1alors quels sont les grands enjeux ?

eh bien il y a un enjeu fort l'enjeu de la démographie

il y a un enjeu fort qui est le défi des matières premières

il y a un enjeu fort qui est le défi de l'environnement

Discours 4 . *la semaine dernière à Lyon il y avait une réunion de tous les*

pays dans le cadre de la conférence sur l'effet de serre

et le problème de l'environnement est un problème crucial

Discours 1.il y a un grand défi c'est le développement

il y a un grand défi c'est le phénomène de la mondialisation des organisations non gouvernementales de l'émergence de la citoyenneté mondiale comme on l'appelle donc depuis Seattle

tout ça ce sont de grands thèmes nouveaux qui émergent dans l'actualité dont on vous bassine les oreilles et peut-être aux informations et sur lesquelles vous n'accrochez peut-être pas des théories

Discours 5. *je vais essayer de vous raccrocher des théories et pratiques pour vous montrer comment concrètement on peut se mettre dans le*

bain

Ainsi, au sein de cette « mise en scène discursive » (Pochard, laboratoire ICAR, 2002) se révèlent trois dimensions discursives principales : un discours du contrat ou discours sur le contenu de la discipline, un discours transmissif ou pédagogique et un discours de gestion.

4.2.1. Le discours du contrat

Selon Charaudeau (dans Charaudeau et Maingueneau, 1983 : 50), on utilise la notion de *contrat* pour souligner que les participants d'une énonciation doivent accepter tacitement un certain nombre de principes rendant l'échange possible, et un certain nombre de règles qui le gèrent. Ce qui implique que chacun connaît ses droits et ses devoirs ainsi que ceux

de l'autre. La notion de *contrat* présuppose que les individus appartenant à un même corps de pratiques sociales soient susceptibles de se mettre d'accord sur les représentations langagières de ces pratiques sociales. A chaque genre de discours est donc attaché un *contrat* spécifique.

Dans un cours magistral, le « discours du contrat » est caractérisé par l'apport du savoir commun à toute la communauté scientifique disciplinaire. Il s'agit d'un discours scientifique a priori considéré comme discours vrai, en principe, son contenu faisant partie de l'univers de la discipline qui le traite, est accepté par la communauté disciplinaire. Le savoir qu'il apporte constitue la « doxa » de la discipline. Ce savoir se caractérise d'une part par l'occultation des sources personnelles, et d'autre part par l'effacement des marques d'origine. La mise à disposition du « discours de contrat » aux étudiants se fait de plusieurs manières : plusieurs métadiscours sont utilisés. Ces méta-discours contiennent entre autres :

- des reformulations

La reformulation envisagée dans cette étude met en « équivalence significative » un énoncé et sa forme reformulée. Cependant, les relations qu'entretiennent l'énoncé « prémisses » et sa forme reformulée peuvent être de différentes natures. Nous avons par exemple relevé plusieurs types de relations entre l'énoncé de base et sa forme reformulée notamment :

une reformulation explicative : cette forme de reformulation participe de la « *didacticité des productions énonciatives* » (Charaudeau, 2002 : 490) et se situe au niveau de la signification de base. La reformulation explicative a pour but de clarifier la présentation faite par l'enseignant, comme dans l'exemple suivant :

Ligne 1584 du corpus d'analyse

et toute la question au cœur des relations internationales est celle de

savoir si on peut transposer

donc est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre

est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre qui gouverne les sociétés civiles en interne

ou est-ce que la société internationale est de nature différente

complètement différente des sociétés étatiques

internes ?

est ce que ça vous paraît du jargon?

je vais vous expliquer

est-ce que la société donc internationale est de nature différente des sociétés civiles internes ?

ça veut dire quoi ?

ça veut dire qu'est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial

est-ce que c'est imaginable?

est-ce que réellement on peut imaginer un droit international avec une efficacité aussi grande que notre droit interne?

une reformulation par définition : elle fait partie des activités de définition, et a pour but de fournir une explication en employant par exemple le marqueur « c'est-à-dire », comme dans les exemples ci-dessous

Ligne 995 du corpus d'analyse

donc ces États fédérés qui sont des micros États qui composent l'État fédéral

c'est-à-dire le macro État

ont les mêmes éléments constitutifs de l'État +++

Ligne 1248 du corpus d'analyse

Elle est partie intégrante de l'ordonnement juridique interne

c'est-à-dire de l'ensemble des lois qu'on peut appliquer dans cet État

une reformulation verbale : elle propose des syntagmes verbaux synonymes au syntagme déjà employé.

Exemple :

Ligne 629 du corpus d'analyse

le droit

il procède toujours comme ça +++

le droit fixe un cadre au comportement

il fixe des limites

il délimite

il balise

ces termes sont synonymes

le droit balise les comportements possibles

il circonscrit si vous voulez

une reformulation lexicale, par synonymie : tout comme la reformulation verbale, la reformulation lexicale propose des synonymes des termes et groupes de mots énoncés précédemment.

Exemples :

Ligne 81 du corpus d'analyse

- et l'autre heuh il avait ***des mauvais arguments***

ou un mauvais parti

une mauvaise cause

Ligne 246 du corpus d'analyse

- eh bien on s'est interrogé sur cette manière de faire à propos du droit

on a utilisé cette façon de remonter le temps

de remonter ***la chronologie***

de remonter ***l'histoire***

Ligne 2442 du corpus d'analyse

les Belges n'ont pas véritablement le sentiment d'appartenir à une communauté nationale qui est la Belgique

si ce n'est que la seule chose qui les rapproche

c'est la famille royale hein!

c'est le roi et la reine

euh la royauté dans un pays comme la Belgique est le seul facteur d'unité +

une reformulation syntaxique : elle est constituée des paraphrases d'informations données dans la forme de base.

Exemples :

Ligne 792 du corpus d'analyse

nous avons dit que l'État unitaire est un État qui est construit autour du principe de euh l'unicité et de l'indivisibilité

de sorte que il n'admet pas en son sein l'existence d'entités se réclamant de la même qualité que lui même +++

c'est-à-dire au sein de l'État unitaire il ne peut y avoir une partie du territoire qui se réclame de la qualité d'État

Ligne 103 du corpus d'analyse

c'est le fait que des gens puisse garder des bonnes relations entre eux même quand ils sont en conflits +++

on ne cherche pas à trancher le conflit entre eux +++

on cherche ***à les mettre en rapport***

à renouer la communication entre eux

et à faire en sorte qu'ils discutent

L'étoffement syntaxique ou lexical se fait également au moyen de reformulations. Ces reformulations correspondent à une recherche de clarification lexicale ou syntaxique.

Exemples :

Ligne 2676 du corpus d'analyse

un Etat suppose l'existence d'une autorité politique organisée
celle-ci détient le monopole de la contrainte organisée

c'est-à-dire en termes juridiques que l'Etat détient seul la force la contrainte la sanction...

Ligne 41 du corpus d'analyse

autrement dit les propos que je tiendrai sont largement ethnocentrés
comme on dit

vous connaissez cette expression ? ethnocentrée

c'est-à-dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle

selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu où on se trouve hein!...

Ligne 75 du corpus d'analyse

- le jugement consiste à dire qui a tort et qui a raison

qui a le droit pour lui

qui a le droit contre lui

- Des exemplifications

Exemples :

Ligne 928 du corpus d'analyse

euh il y a parallèlement des autorités décentralisées et les autorités déconcentrées

c'est-à-dire ceux que l'État envoie

par exemple l'existence des Préfets en France ou au Congo

Ligne 1443 du corpus d'analyse

mais la géographie est essentielle pour comprendre le monde

la géographie de l'eau par exemple

la géographie du pétrole

on voit bien l'enjeu du pétrole aujourd'hui +++

- Des illustrations

L'illustration renforce une thèse considérée comme admise. L'enseignant illustre son propos en citant plusieurs faits ou cas qui soutiennent ou renforcent son « dit ».

Exemple :

Ligne 454 du corpus d'analyse

l'inégalité

elle fait que beuh **vous êtes plus grand que votre voisin**

vous êtes plus mince

vous êtes plus beau vous êtes plus intelligent

ou vous êtes plus rapide à la course à pieds

ou au cinquante mètres bras

- Des justifications

Ce sont des énoncés qui justifient des propos tenus précédemment.

Exemples dans les extraits suivants :

Ligne 889 du corpus d'analyse

d'où pour nous la nécessité d'étudier aussi les limites de la décentralisation +++

parce que les limites il y a en +++

quand on voit par exemple la décentralisation au Congo

Ligne 1512 du corpus d'analyse

la deuxième partie

elle sera événementielle
un tout petit peu réplique
ou un petit peut redite selon les cas de ce que vous avez fait l'année dernière
dans le programme de terminale
mais l'esprit n'est pas du tout le même
l'année dernière vous faisiez un cours événementiel
vous notiez une succession des dates qui vous expliquait la chronologie des
événements qui ont structuré le monde +++

je reprendrai évidemment la même chronologie

j'invente rien

je fais pas l'histoire +++

donc je suis bien obligée de repartir de Yalta

de Postdam

du traité de San Francisco

- Des commentaires

L'enseignant sent la nécessité d'explicitier son propos en y ajoutant par exemple son opinion, comme dans l'extrait ci-dessous :

Ligne 1312 du corpus d'analyse

le juge constitutionnel

la cour constitutionnelle pour vérifier si la constitution est oui ou non

conforme à la constitution +++

mais au Congo il y a un autre article

l'article 149 de notre constitution qui lui ajoute une chose assez curieuse

il dit tout particulier

c'est-à-dire vous et moi

tout particulier peut soit directement

ou indirectement saisir la cour constitutionnelle pour vérifier la

constitutionnalité ou non des lois +++

alors ça c'est une opinion tout à fait personnelle +++

d'ailleurs je le dis un peu à voix basse

tout particulièrement connaissant l'ignorance du fait juridique quasi-absolue +++

à mon avis cet article-là

***ou cette deuxième partie de l'article 149 de notre constitution est un peu comme
donner d'une main ce que reprendre une main de l'autre +++***

L'enseignant précise également sa posture par rapport à certaines acceptions, comme dans l'exemple suivant :

Ligne 2504 du corpus d'analyse

euh l'actualité nous fait très souvent euh référence à la lutte du peuple kurde

pour euh la reconnaissance d'un État

euh et notamment par le biais de l'affrontement permanent qui existe entre les ku+ kurdes et

la Turquie

qu'effectivement il y a un problème

un contentieux très fort +

je me fais simplement euh référence à cet événement

je cherche pas à savoir lesquels ont tort

lesquels ont raison

mon propos n'est pas là

je me fais simplement l'écho de ce qui se passe ++

L'enseignant peut ajouter son jugement personnel à ses propos.

Exemples :

Ligne 2611 du corpus d'analyse

l'Etat est donc définissable

enfin peut être défini si c'est plus joli

Ligne 112 du corpus d'analyse

d'ailleurs ce mot de palabre désigne précisément ces efforts incessants qui sont faits pour essayer de

pour parler vulgairement de rabibocher

de raccommode les gens

Ligne 1357 du corpus d'analyse

- ***c'est un cours qui est très intéressant de mon point de vue***

je dirai pas le contraire

vous imaginez bien

c'est un cours qui est très intéressant

parce que on essaie de vous donner les clés d'une actualités qui avance à toute vitesse et qui est parfois difficile à comprendre

D'autres procédés sont également utilisés. Parmi ces procédés on peut relever :

- L'emploi de la forme anecdotique

Exemple :

Ligne 832 du corpus d'analyse

la déconcentration est un mode de gestion de l'État unitaire par lequel en plus du pouvoir central du gouvernement central l'État admet qu'il y ait des structures déconcentrées

c'est-à-dire qui sont déléguées

auprès des collectivités +++

malheureusement ou heureusement pour le pouvoir central ces entités ou ces euh personnes qui sont des agents de l'État euh délégués auprès des collectivités n'ont pas de pouvoir propre n'ont pas de pouvoir propre et ne font que appliquer l'unique politique de l'État central +++

c'est là le problème de la déconcentration

la maxime que je vous ai présentée

qui est connue celle que dit

que donne Odylon Barreau au 18ème siècle parlant de l'État unitaire déconcentré il a dit

c'était le même marteau qui frappe

on a simplement raccourci le manche

ça veut dire que

quand il était loin

ce n'était pas aussi dur que cela

et désormais ils sont plus proches de nous

et ils nous frappent avec beaucoup de sévérité

c'est le même pouvoir qui frappe

mais il frappe avec une grande proximité

- Un apport de terminologies spécifiques

L'enseignant initie les étudiants au métalangage de la discipline. Cet apport terminologique contribue à façonner ce que Lacombe appelle métaphoriquement « la sauce qui sert de liant à tout discours scientifique » (in *Le discours universitaire*, 1984 : 8). Cette « sauce » apporte une dimension épistémique à la discipline et au discours.

Exemple :

Ligne 1282 du corpus d'analyse

s'il dit qu'elle est contraire à la constitution

les décisions du conseil constitutionnel sont entourées de ce qu'on appelle l'autorité de la chose jugée +++

ça veut dire qu'elles sont insusceptibles de recours +++

- Des renvois à des univers de référence

En analyse du discours un « univers de référence » est un cadre d'interprétation, c'est-à-dire un ensemble des discours qui interagissent à un moment donné (Maingueneau, 1984 : 27). L'enseignant précise le cadre significatif dans lequel le discours est inscrit et doit être interprété.

Exemples :

Ligne 27 du corpus d'analyse

nous allons nous interroger sur les origines du droit hein+++

qu'est-ce qui fait

comme je vous l'annonçait toute à l'heure déjà

qu'est-ce qui fait qu'une société comme la nôtre fonctionne au droit? +++

alors j'entends bien qu'elle ne fonction pas qu'au droit +++

elle fonctionne aussi en d'autres ressorts hein

d'autres mécanismes qui

heureusement ne sont pas tous juridiques

ne relèvent pas tous du domaine du droit +++

mais il n'empêche que sur un certain nombre de grandes articulations

les sociétés contemporaine et surtout les sociétés occidentales hein sont régies par des

mécanismes juridiques +++

quand je dis surtout les sociétés occidentales il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental

particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein!

autrement dit les propos que je tiendrai sont largement ethnocentrés

Ligne 1415 du corpus d'analyse

troisième raison

c'est que notre monde notre société internationale a évoluée très très vite

et que tout s'est construit initialement autour du mot État

du concept d'État que vous allez étudier au fil des cours dans deux cours

trois cours

principalement dans le cours d'introduction au droit

l'État c'est une donnée forte donc avec Maurice Gaillard

dans le cours d'histoire avec Daniel Dur

pardon! je me trompe avec Daniel Dur

et dans le cours de droit constitutionnel évidemment avec Loïc Chabrier

ces trois cours fonctionnent ensemble

c'est autour

est centré sur l'État

et moi je décentre au lieu de centrer le cours sur la logique de l'État

l'État n'est plus qu'un acteur des relations internationales

- Des développements contrastifs

L'enseignant oppose deux informations qui sont mises en valeur par leur juxtaposition.

Exemples dans les extraits ci-dessous:

Ligne 212 du corpus d'analyse

cette idée si voulez que plus le temps a passé

plus le temps s'est s'écoule hein

plus les siècles et les millénaires se sont accumulés et

plus la vie sociale s'est complexifiée et compliquée

les gens ont acquis des spécialisations qui font qu'aujourd'hui on a un tuyau qui fuit on appelle pas le maçon

on appelle le plombier

un spécialiste hein ! dans les rôles

dans l'échelle des travailleurs sociaux

des professions qui n'existaient pas il y a seulement une trentaine d'année

et donc les choses sont de plus en plus complexes +++

une banalité

ça relève un peu de la conversation que font nos commerces ce que je suis entrain de vous dire

mais ça relève quand même d'une réalité historique

au fur et à mesure que les sociétés se sont développées

elles se sont compliquées grâce

ou à cause de ce développement précisément

Ligne 2742 du corpus d'analyse

mais si vous voulez je vous donne ça pour montrer la différence entre la personne morale et la personne physique +

la personne physique c'est vous et moi hein! +

la personne morale c'est un groupe en principe

mais on retrouve des personnes morales aussi bien en droit privé qu'en droit public +

alors la qualification de personne morale

ou de personne physique

d'ailleurs permet hein! d'obtenir la capacité juridique

- Des comparaisons

En analyse du discours pédagogique, la « comparaison » est considérée comme une manière commode de définir un objet ou une notion en les rapprochant ou en les distinguant d'autres objets. Au lieu de considérer l'objet en soi, on choisit un objet comparable plus simple ou plus connu pour le définir par approximation (Robieux, 2000 :153). La comparaison est donc «le rapprochement, dans un énoncé de termes ou de notions au moyen de liens explicites » (Robrieux ibidem : 47).

La comparaison est fondée sur l'analogie ». Robrieux pense qu'une comparaison peut être figurative ou non. Une comparaison n'est pas considérée comme une figure que lorsqu'elle rapproche deux termes n'appartenant pas à la même isotopie, c'est-à-dire à un même ensemble notionnel. De même, une distance plus ou grande peut séparer le comparant du comparé : c'est ce qu'on appelle la tension. Robrieux introduit également les termes de « motif et de pertinence » : le « motif » c'est l'ensemble des éléments communs au comparé et au comparant ; on parle de « pertinence » quand une comparaison est compréhensible.

Dans les extraits que nous avons retenus, l'enseignant fait des développements qui notent les ressemblances et les dissemblances entre des différents univers de références. Il fait une comparaison négative : sa démarche sert alors à faire la distinction entre deux objets.

Exemples :

Ligne 86 du corpus d'analyse

et toujours le maniement du droit à l'occasion des conflits et des oppositions sociales se traduit dans

nos sociétés occidentales par tous types d'aboutissements qui coupent qui tranchent les relations

sociales hein!

d'ailleurs on dit le juge tranche un conflit

et le verbe trancher implique bien cette incision

comme le scalpel du chirurgien qui fait qu'on voit les gens non pas dos à dos mais chacun à leurs affaires avec pour l'un une condamnation sur le dos

pour l'autre le profit de dommages et intérêts

ou la raison qu'on lui a reconnu dans le jugement prononcé +++

les sociétés enfin la plupart des sociétés asiatiques

la plupart des sociétés africaines ne fonctionnent pas du tout comme ça +++

qu'est ce qui compte dans ces sociétés-là? +++

c'est pas de savoir qui a tort

qui a raison +++

ce qui compte c'est l'harmonie du groupe

c'est l'harmonie sociale

c'est le fait que des gens puisse garder des bonnes relations entre eux même quand

ils sont en conflits +++

en France ils s'enfichent de ça hein! +++

vous êtes en litige avec votre voisin pour un problème de +++

euh beuh vous allez voir le juge

et le juge vous dira qui a tort

et qui a raison +++
vous serez en Afrique ou en Asie
on dira
eh un tiers interviendrait et dira "venez chez moi ce soir
on va boire le thé
on va boire le café
puis on discutera de votre problème" +++
ce qui compte dans ces sociétés exotiques
c'est la sauvegarde de la communauté à laquelle on appartient
c'est pas le droit des individus +++
alors qu'en occident ce qui prévaut
c'est votre peau individuelle à vous mademoiselle
ou à vous monsieur
pas le sentiment de solidarité avec le voisin
avec le village
ou avec la quartier dans lequel vous habitez
c'est vos intérêts personnels

Ligne 2614 du corpus d'analyse

donc l'Etat est un élément qui a des critères juridiques +

on les a vu ces trois critères c'est le territoire la population et l'autorité politique qu'on va voir

donc l'État peut-être défini si trois critères sont réunis +

en revanche la nation n'a pas de définition juridique

la nation n'a pas de définition juridique +

sa définition est purement subjective +

- Des développements polémiques

En analyse du discours, on parle de composante « polémique » lorsqu'il y a adjonction à la composante assertive des propos les conditions d'émergence d'une structure polémique. Il s'agit des développements qui « impliquent l'existence de deux débatteurs au moins, c'est-à-dire de deux énonciateurs, occupant dans un même champ spéculatif deux positions antagonistes » (*Le discours polémique* : 9).

Le terme polémique caractérise toujours le discours ainsi tenu comme un *contre-discours*, ce qui suppose un désaccord sur certains points importants mais particuliers. Ce discours tend à faire rejeter au récepteur une information qu'il admet ou pourrait admettre. C'est un discours disqualifiant, c'est-à-dire qui attaque une *cible*, laquelle est censée tenir ou avoir un discours adverse que l'énoncé polémique intègre et rejette. C'est un discours de persuasion tourné vers son destinataire qu'il s'agit de convaincre ou de circonvenir.

En ce qui nous concerne, l'agencement du discours de l'enseignant, à des endroits, transforme la relation primitive d'énoncés ou de propositions en une relation polémique comme dans les exemples suivants :

Ligne 27 du corpus d'analyse

qu'est-ce qui fait

comme je vous l'annonçait toute à l'heure déjà

qu'est-ce qui fait qu'une société comme la nôtre fonctionne au droit? +++

alors j'entends bien qu'elle ne fonctionne pas qu'au droit +++

elle fonctionne aussi en d'autres ressorts hein

d'autres mécanismes

qui heureusement ne sont pas tous juridiques

ne relèvent pas tous du domaine du droit +++

mais il n'empêche que sur un certain nombre de grandes articulations

les sociétés contemporaines

et surtout les sociétés occidentales hein sont régies par des mécanismes

juridiques +++

quand je dis surtout les sociétés occidentales

il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental

particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein +++

Ligne 2617 du corpus d'analyse

en revanche la nation n'a pas de définition juridique +

sa définition est purement subjective +

on a vu qu'elle a pu prendre des formes épouvantables hein! euh dans sa conception je dirai un peu raciale

mais même dans sa conception la plus contemporaine la nation est un élément totalement subjectif +

- La référence à l'actualité

Il s'agit de l'ancrage du propos dans la représentation de la réalité telle quelle est présentée par les médias.

Exemple :

Ligne 1360

c'est un cours qui est très intéressant

parce que on essaie de vous donner les clés d'une actualité qui avance à toute vitesse

et qui est parfois difficile à comprendre

si je prend simplement les journaux d'aujourd'hui

vous savez que le G7 se réunit ce week-end à Prague

qu'enchaîne une grande rencontre de la banque mondiale toujours à Prague qui fait

suite à la rencontre de Seattle que vous avez peut-être suivi dans la presse ou dans les

aux informations télévisées l'année dernière +++

les conséquences de ces deux réunions sont très importantes pour l'euro

pour le prix du pétrole

pour le développement

nous sommes directement concernés et au quotidien

- Une description

L'enseignant donne une structure, des propriétés, des constituants ou des fonctions de l'objet du discours. Sa description se fonde sur des référents non événementiels, non linéaires et ... non épuisables. Elle postule l'existence de cadres cognitifs sous-jacents et s'appuie sur l'inférence et l'espace.

Exemple :

Ligne 1432

L'État n'est plus qu'un acteur des relations internationales

et ça vous donne un champ beaucoup plus ouvert

plus compliqué aussi

parce que moins stable

moins stabilisé mais tout aussi important

- Une référenciation

La référence fait appel soit à des connaissances enregistrées depuis longtemps dans la mémoire à long terme. Dans ce cas, elle renvoie au patrimoine socioculturel : le savoir encyclopédique acquis depuis l'enfance et au fur et à mesure des interactions avec des personnes issues d'une communauté. La référence interroge également des cadres conceptuels reconnus et admis par tous : les éléments référentiels viennent des discours déjà tenus ou entendus. Ces éléments appartiennent à la mémoire discursive de l'auditoire où ils sont disponibles et réutilisés ou réinterprétés dans des discours nouveaux.

Le savoir référentiel est associé à des réseaux sémantiques déjà établis avec lesquels on essaie de relier les informations que l'on veut traiter. Ce sont des scripts, des schémas d'actions intégrés qui fournissent des représentations déjà préconstruites des événements du monde et de leur réalisation potentielle. Ce sont aussi des éléments stables qui donnent du sens à des éléments instables ; ils proposent un cadre dans lequel on trouve, voire retrouve des repères pour associer ces éléments stables de leurs correspondants instables.

La référence permet de situer les éléments discursifs les uns par rapport aux autres et d'interpréter ce qui est dit en fonction d'un système déjà établi. L'appel à la référenciation indique la volonté de procéder à des généralisations : les propos sont donnés comme des sentences, des dictons, des maximes ; classés traditionnellement dans la catégorie des vérités générales, toujours disponibles, toujours vraies.

En ce qui concerne le corpus présenté ici, l'enseignant prend en considération les croyances des étudiants et amène ceux-ci à ancrer leur perception du monde sur les systèmes qui sont déjà établis par la « doxa ».

Exemples :

Ligne 610 du corpus d'analyse

le droit face à ce type de situations

il présente un avantage considérable qui fait que le plus souvent on choisit de recourir à lui

c'est quoi cet avantage ?

c'est qu'il permet de prévoir dans le cadre relationnel où l'on se situe

il permet de prévoir le comportement du

ou des autres partenaires si vous voulez

de celui avec lequel

ou de ceux avec lesquels on est en relation

ce qui permet de sortir de l'incertitude dans laquelle plonge inévitablement l'inégalité

Ligne 2593 du corpus d'analyse

la formule de l'ONU le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes va alimenter le mouvement de décolonisation

c'est au nom du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes que les euh organisations de libération nationale se sont constituées

le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes

ensuite ce sont les pays de l'ex-bloc soviétique euh qui vont s'en servir pour

s'émanciper de la tutelle soviétique

- Des formes stéréotypées

Les « stéréotypes » regroupent l'idéologie, le pouvoir, l'ancrage culturel, etc. Des stéréotypes du pouvoir s'intègrent dans l'agencement du cours. La forme stéréotypée renvoie en effet à une opinion publique, à un savoir partagé qui circule dans une communauté de pensées à un moment donné de son histoire (Amossy et Rosen, 1982). Le pouvoir se glisse ainsi là où on ne l'attend pas du premier coup, comme l'affirmait R. Barthes (1977 : 11), il est présent dans les mécanismes les plus fins de l'échange social ».

Le pouvoir constitue donc l'une des formes qu'adopte la « doxa » c'est-à-dire l'ensemble des croyances et opinions partagées. Il inclut les évidences des partenaires de l'échange (ce qui, à leurs yeux, va de soi) et des « prêt-à-penser » dont se nourrit plus ou moins consciemment le discours. Dans ce contexte, « parler ce n'est » plus « communiquer, c'est assujettir » (ibid.).

En fait, tenu de parler, le locuteur produit des illusions discursives en récréant le cadre « d'un je - ici - maintenant fictif ». Mais l'enseignant tient une énonciation qui selon les termes de R. Barthes « expose sa place et son énergie par des implications, des retentissements des tours et des retours qui lui assurent un faire-entendre ».

Les stéréotypes du pouvoir ne sont pas toujours explicites car, comme l'affirme Oswald Ducrot, « le discours est parfois moins riche de ce qu'il énonce que de ce qu'il ne dit pas (1991). Certains présupposés sont en effet d'ordre idéologique, et propre à une communauté, à une époque. Marc Angenot (dans Ducrot, 1991) les appelle les « idéologènes » et constate qu'ils accompagnent certains mots ou certaines expressions fortement connotés. Des propos très connotés culturellement « enrobent » en fait les hypothèses sur le savoir ou les explications sur un savoir social et culturel commun ou particulier, sur des croyances et des valeurs partagées ou non.

Nous pouvons citer en exemples les extraits suivants : ces exemples expriment bien cette dimension des stéréotypes dans le discours de l'enseignant.

Ligne 470 du corpus d'analyse

or quand vous rentrez en relation avec quelqu'un ces inégalités inévitablement apparaissent

en d'autres termes toutes relations sociales se situent dans le cadre d'un rapport de force

et vous le savez bien le rapport de force n'est pas toujours bêtement brutal parce que s'il était toujours bêtement brutal

cela voudrait dire qu'on est toujours à l'époque de l'homme de caverne

où l'homme tirait sa femme par la chevelure quand il voulait déménager de la grotte hein! ça c'est le rapport de force brutal

primaire

physique si je puis dire +

ce seraient des haltérophiles qui nous gouverneraient +

si c'était un rapport de force brutal hein!

ou les messieurs muscles

messieurs univers de telle ou telle année qui seraient les rois du monde +

donc ça c'est qu'un aspect

sur une confrontation physique ça vaut le coup d'être le plus fort

c'est intéressant comme critère

mais c'est pas ça qui mène le monde heureusement

mais le rapport de force

il peut reposer sur quantité d'autres choses

alors matérielles

entre les riches et les pauvres

ceux qui ont beaucoup ceux qui ont

peu il peut se reposer aussi sur un certain plan intellectuel

par exemple la connaissance ce peut être un rapport de connaissance de la détention

d'informations +++

Ligne 1838 du corpus d'analyse

et cette infraction sera considérée en France il y a une classification des infractions + alors donc euh les enfants

je sais que à mon humble avis il y a beaucoup d'enfants en France

qui quelque fois sont présentés devant les juges de l'enfant +

ici aussi il y en a

mais sauf que le tribunal chez vous

chez nous pardon

je vous l'ai toujours dit

vous ne devez pas faire le droit en prenant le Congo comme étant un modèle

parce que si vous prenez le Congo comme modèle

je suis sûr que vous raterez vos études de droit

donc faites comme si on était dans une société organisée où il y a le juge des enfants

Ligne 2960 du corpus d'analyse

nous

on a vu ça

dans les sociétés traditionnelles

bien sûr on peut voir que dans un campement

il n'y a pas un chef désigné

mais par l'organisation des choses ceux qui détenaient en eux un pouvoir mystique tout à fait diffus que qui n'était pas proclamé de manière aussi ouverte

on savait que qu'il il ne fallait pas faire ça

et que si vous faites ça

c'est telle personne par ces méthodes mystiques pouvait vous jeter un mauvais sort +

et ça c'était un pouvoir de coercition qui était diffus

qui est loin de l'organisation de l'État actuel

4.3.2. Le discours pédagogique

Un discours pédagogique est un discours qui remplit la fonction de « *modélisateur interactionnel* » (Pochard, Laboratoire ICAR 2 2002) du monologue. La dimension pédagogique se manifeste par un discours transmissif, dans lequel s'inscrit la représentation de « l'autre *collectif* » en tant qu'étudiant. Les références à cet « interlocuteur étudiant » sont marquées par de séquences interactives où, entre autres choses, il n'est pas question de la transmission du savoir proprement dit, mais d'un dialogue avec des partenaires ayant des statuts inégaux : l'enseignant se donne le droit d'imposer sa façon de faire, et les étudiants sont tenus d'accepter et de respecter cet état des faits en vertu des « places » instaurées par la relation pédagogique et reconnues par tous.

Exemple :

Ligne 1801 du corpus d'analyse
mais le tribunal de grande instance peut statuer à juge
c'est donc une juridiction collégiale
mais le tribunal correctionnel peut statuer à juge unique pour certaines infractions +
oui vous êtes en première année
donc on doit éviter de vous faire comme avec les licenciés
parce que quand on est avec les licenciés
la façon de faire cours diffère +
vous revenez droit du lycée
on doit donc vous donner ce cours
et essayer de vous le dicter au fur et à mesure que nous avancerons +
vous devez quand même quelque part avoir une bonne tenue du cours
mais pour votre gouverne
je vais vous dire ceci
à l'université on est pas obligé de tout noter +
mais je veux tout simplement que vous notiez tout
parce que vous n'avez pas la documentation qu'il faut pour essayer de refaire
un cours
d'accord ?

Le discours pédagogique sert également de support d'expression de la volonté qu'a l'enseignant d'anticiper le *su*, le *non su* et les *interprétations possibles en rapport avec le su ou le supposé su* par les étudiants.

Exemple :

Ligne 51 du corpus d'analyse
mais il va de soi
je pense que vous le devinez
ou si vous ne savez pas précisément
il va de soi qu'il existe des sociétés qui dans leur ensemble ne fonctionnent
absolument pas au droit +++
ehh on peut prendre des exemple en Afrique
notamment en Afrique noir +++
on peut prendre des exemples en Asie +++
il y a là des pays qui méprisent le droit
et qui délibérément l'ignorent en considérant

Le discours est fait des rappels explicites ou implicites des savoirs donnés dans des cours précédents.

Exemple :

Ligne 759 du corpus d'analyse

et nous sommes sur euh les

les éléments constitutifs de l'État que nous avons d'ailleurs étudié +++

on rappelle simplement comme nous faisons habituellement que pour qu'un État existe

et vous le savez bien en droit constitutionnel

il faut un élément matériel

c'est-à-dire le territoire

et il faut un élément humain la population

un élément juridique

c'est-à-dire le gouvernement +++

tout cela nous l'avons étudié +++

Certains énoncés programment l'apport du savoir dans les cours à venir ou dans d'autres cours du programme.

Exemples :

Ligne 59 du corpus d'analyse

il y a là des pays qui méprisent le droit

et qui délibérément l'ignorent en considérant

c'est un thème lequel peut-être on aura l'occasion de revenir

ces sociétés-là considèrent que le droit un instrument pour barbare

Ligne 1987 du corpus d'analyse

quand on parle d'arrêts

il s'agit d'un arrêt de la cour de cassation

ou de la cour suprême

et de la cour d'appel +

donc ***lorsque nous serons appelés à***

lorsque nous ferons la méthodologie de techniques de commentaires d'arrêts dissertation cas pratiques

on vous parlera de toutes ces questions

Le discours comporte des relais cognitifs qui balisent le cours tout au long de son cheminement. L'enseignant utilise des marqueurs conceptuels qui selon l'expression d'Anne-Claude Berthoud (1996) « pointent vers une sphère d'accessibilité ou soulignent le fait qu'une sphère de savoir partagé et d'accessibilité est en train d'être créée ». Ces marqueurs cognitifs expriment le point de vue qu'adopte l'enseignant, tel que dans les exemples ci-dessous :

Ligne 42 du corpus d'analyse

vous connaissez cette expression?

ethnocentrée

c'est-à-dire qui seront fondés sur une vision partielle

il va de soi

Ligne 2480

le sentiment national

il est actuellement euh très fort pour les peuples qui se soient

sont dispersés sur plusieurs États

ou qui n'ont pas de structures étatiques

ou qui n'ont pas encore d'État

je vais prendre deux exemples

vous comprendrez tout de suite

4.2.3. Le discours de gestion

Le cours magistral entant que discours est situé, dans le temps en tant que portion d'un discours qui s'étale dans la durée, dans l'espace où certains aléas de l'environnement immédiat peuvent en parasiter le déroulement. Le cours étant un face à face langagier et interactionnel, la communication est gérée à deux niveaux principalement : au niveau du « dit » et au niveau du groupe.

- La gestion du « dit » :

La parole étant fuyante, des relais temporels jouent le rôle de maintien ; ils garantissent la continuité discursive et l'ininterruption thématique et balisent le déroulement du cours.

Exemples :

Ligne 28 du corpus d'analyse

qu'est-ce qui fait

comme je vous l'annonçait toute à l'heure déjà

qu'est-ce qui fait qu'une société comme la nôtre fonctionne au droit? +++

Ligne 957 du corpus d'analyse

c'est le cas

je l'ai dit tout à l'heure

de la France en qui concerne les Préfets

Des énoncés métalinguistiques annoncent explicitement les actions qui vont être accomplies avant qu'elles ne le soient.

Exemple :

Ligne 1475 du corpus d'analyse

donc j'ai un plan en trois parties qui vous permettra de rentrer dans le sujet de manière générale et on va au particulier +++

la première partie sera consacrée

vous l'écrirez

enfin vous l'écoutez

c'est plutôt important

aux cadres théoriques des relations internationales

je vais essayer de vous expliquer quels sont les grands enjeux

les grands défis des relations internationales

alors quels sont les grands enjeux?

eh bien il y a un enjeu fort

l'enjeu de la démographie

il y a un enjeu fort qui est le défi des matières premières

il y a un enjeu fort qui est le défi de l'environnement

D'autres énoncés manifestent des effets de soulèvements des propos tenus.

Exemple :

Ligne 438 du corpus d'analyse

et quand j'emploie cette expression relation sociale

je le répète

n'importe quelle relation avec autrui

soit avec une autre personne

ou avec plusieurs peu importe

On relève par ailleurs :

- Des énoncés d'aide orthographique

Exemple :

Ligne 1031 du corpus d'analyse

généralement on distingue deux types de mode de formation du fédéralisme

le premier est le fédéralisme par association d'États unitaires

État au pluriel s'il vous plaît

association d'États unitaires

- Des compléments d'informations

Exemple :

Ligne 454 du corpus d'analyse

bon donc cette relation sociale

qui peut être à géométrie variable

elle repose toujours sur un rapport de force

- Des parenthèses orales

Une parenthèse « orale » « c'est une figure rhétorique qui introduit un développement accessoire dans un énoncé » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 421). Fontanier (1968) y voit une « figure de style par rapprochement, définie comme insertion d'un sens complet

et isolé, au milieu d'un autre dont il interrompt la suite, avec ou sans rapport avec le sujet » (ibid.). Les parenthèses dévient légèrement par rapport au sujet initial, tout en restant brèves et sans perdre de vue ce dernier. Elles sont bien souvent non un rejet au second plan du discours, mais au contraire une mise en valeur, une précision utile.

En linguistique on appelle « parenthétisation » une représentation de la structure en constituants d'une phrase au moyen d'un système de *parenthèses emboîtées* les unes dans les autres et de plus en plus « incluantes ». Chaque parenthèse porte une étiquette qui est la catégorie syntaxique du constituant mis entre deux parenthèses.

Ces phénomènes favorisent des incursions dans l'énoncé de base d'énoncés secondaires et permettent au locuteur de mener plusieurs discours à la fois. Des énoncés secondaires s'intercalent dans l'énoncé principal. Ces énoncés secondaires ne sont pas dictés mais sont spontanés et sont caractérisés par l'utilisation d'un langage beaucoup plus familier.

Exemple dans les extraits suivants :

Ligne 17 du corpus d'analyse

donc il est tout à fait nécessaire

vous le verrez quand vous ferez des exposés

quand vous rendrez des devoirs écrits à la fin de votre introduction

d'annoncer le plan que vous suivrez hein !...

Ligne 1638 du corpus d'analyse

Rousseau est au cœur de la théorie

alors attendez Rousseau vous allez le revoir pas mal de fois

vous allez le revoir en droit constitutionnel bien sûr

en histoire bien sûr

en introduction au droit

et vous le voyez en introduction donc de ce cours

Ligne 2753 du corpus d'analyse

l'Etat peut donc édicter des règles de droit

c'est-à-dire que ses organes vont développer un ordonnancement

or c'est le type de termes que vous n'avez pas l'habitude d'utiliser tous les jour

s +++.

Ces parenthèses orales sont manifestes sous plusieurs formes. On peut relever :

- Des incidentes

Un cours magistral comporte de nombreuses incidentes, des digressions et de décrochements discursifs. Les notions « d'incidentes », de « digression », de « décrochements discursifs » sont considérées en analyse du discours comme des « défauts » de productions discursives qui paradoxalement sont d'une grande richesse (Jean-Jacques Robieux, 2000 : 244). Il s'agit de considérer tous ces énoncés qui semblent s'écarter de la linéarité discursive, mais qui cependant ne perdent pas leur pertinence, de près ou de loin, par rapport à l'événement discursif qui a lieu.

Ce sont des propositions *parenthétiques* qui sont enchâssées dans une autre ou plusieurs autres propositions, sans mot de subordination.

Exemples :

Ligne 2773 du corpus d'analyse

certains États voient euh leur souveraineté limitée +

c'est le cas notamment des quinze États de l'Union Européenne

c'est le cas notamment des quinze États de l'Union Européenne pour lesquels la souveraineté est très sérieusement

alors elle est plus que

remise en cause

c'est un fait

on peut trouver une formule

pour lesquels la souveraineté

euh est très sérieusement

disons ébréchée

pas bien heureux mais bon

je cherche un adjectif euh

affaiblie merci

pour lesquels donc la souveraineté est très sérieusement affaiblie

particulièrement

particulièrement avec l'euro donc

la monnaie unique +

c'est donc l'abandon de la souveraineté hein!

particulièrement avec l'euro et la politique étrangère de sécurité commune

particulièrement avec l'euro et la politique étrangère de sécurité commune +

ça c'est l'appareil qui sonne c'est un portable alors quelques minutes encore

avec l'euro et la politique étrangère de sécurité commune +

- Des digressions

Une « digression est un propos ou un récit qui semble s'écarter du sujet initial, mais qui concourt au but que s'est fixé l'énonciateur » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 113).

Exemples :

Ligne 477 du corpus d'analyse

en d'autres termes toutes relations sociales se situent dans le cadre d'un rapport de force

et vous le savez bien le rapport de force n'est pas toujours bêtement brutal

parce que s'il était toujours bêtement brutal

cela voudrait dire qu'on est toujours à l'époque de l'homme de caverne où l'homme tirait sa femme par la chevelure quand il voulait déménager de la grotte hein
+

ça c'est le rapport de force brutal

primaire

physique si je puis dire +

ce seraient des haltérophiles qui nous gouverneraient +

si c'était un rapport de force brutal hein!

ou les messieurs muscles

messieurs univers de telle ou telle année qui seraient les rois du monde

donc ça c'est qu'un aspect

sur une confrontation physique ça vaut le coup d'être le plus fort

c'est intéressant comme critère +++

mais c'est pas ça qui mène le monde heureusement

mais le rapport de force

il peut reposer sur quantité d'autres choses

alors matériels entre les riches et les pauvres

ceux qui ont beaucoup et ceux qui ont peu +++

il peut se reposer aussi sur un certain plan intellectuel par exemple la connaissance

ça peut être un rapport de connaissance

de la détention d'information

Ligne 1662 du corpus d'analyse

maintenant la cour suprême au Congo il y en a une seule qui siège à Brazzaville

la cour de cassation en France il y a une seule qui siège à Paris +

j'ose croire que vous savez que la capitale de la France c'est Paris +

certains pourront me dire que c'est Marseille ou Bordeaux

je suis désolé bien! +

- Des décrochements discursifs

Ce sont des retraits discursifs par rapport à la ligne thématique du discours. Ces retraits rompent la continuité du discours et ouvrent le discours sur un ailleurs dont le sens est extrêmement variable.

Exemples dans les extraits suivants :

Ligne 4 du corpus d'analyse

donc première partie droit et évolution sociale

droit et évolution sociale +++

ce que j'ai fait là il y a quelque minutes en vous annonçant le plan

c'est un point de passage obligé auquel on vous soumet +++

***aussi chaque que vous aurez à faire un travail
vous avez déjà fait ça d'ailleurs dans vos dans vos dissertation de français
ou vos dissertation de philosophie
chaque fois quand vous soumet donc au traitement d'une question
qu'il soit à l'écrit ou à l'oral hein!
vous devez annoncer votre plan
vous devez annoncer ce que vous allez faire simplement par courtoisie pour le
lecteur
ou celui qui vous écoute
pour l'auditeur hein +++
donc il est tout à fait nécessaire
vous le verrez quand vous ferez des exposés
quand vous rendrez des devoirs écrits à la fin de votre
introduction d'annoncer le plan que vous suivrez hein pour que encore une fois
que
votre public sache où vous l'emmener +++
dans cette première sur le droit et l'évolution sociale
nous allons pas nous poser une question
Ligne 3042 du corpus d'analyse
Et le paragraphe 2 naissance de l'État et transformation de l'économie +
lorsqu'on parle de la naissance de l'État
c'est de l'État moderne
l'État moderne +
pour comprendre la naissance de l'État moderne
pour comprendre la naissance de l'État moderne
il faut partir de l'analyse de la transformation de l'économie
il faut partir de l'analyse de la transformation de l'économie dans une
perspective marxiste +
***alors je suis lié par notre amie
collègue
notre amie de m'a donné cet appareil
je suis obligé de me lever
bon enfin je ne sais pas si en le tenant ça va pas indisposer +******

- La gestion du groupe

Il s'agit des énoncés qui régulent des aléas interactionnels du cours.

Exemple :

Ligne 2511 du corpus d'analyse

euh autre cas de figure quand j'ai évoqué effectivement

chee

bon je continuerai quand j'aurai le silence

Certains énoncés circonscrivent l'attitude des étudiants.

Exemple :

Ligne 1805 du corpus d'analyse

mais le tribunal correctionnel peut statuer à juge unique pour certaines infractions +

oui vous êtes en première année

donc on doit éviter de vous faire comme avec les licenciés

parce que quand on est avec les licenciés

la façon de faire cours diffère +

vous revenez droit du lycée

on doit donc vous donner ce cours

et essayer de vous le dicter au fur et à mesure que nous avancerons +

vous devez quand même quelque part avoir une bonne tenue du cours

mais pour votre gouverne

je vais vous dire ceci

à l'université on est pas obligé de tout noter +

mais je veux tout simplement que vous notiez tout

parce que vous n'avez pas la documentation qu'il faut pour essayer de refaire un cours

d'accord?

Des marqueurs phatiques indiquent la prise en compte de l'auditoire, permettent un contact permanent entre le locuteur et les étudiants et établissent une connivence entre eux.

Exemples :

Ligne 824 du corpus d'analyse

bien entendu ce type d'État

nous l'avons aussi relevé

ne peut-être évoqué qu'à titre historique +++

parce que aujourd'hui

et vous vous en doutez d'ailleurs

on ne peut pas imaginer qu'un État fonctionne uniquement à partir de euh du sommet de l'État

si c'est pour le compte du parlement on parlera d'une proposition de loi d'accord ?

Ligne 2645 du corpus d'analyse

vous pouvez très bien avoir le sentiment d'appartenir à une nation sur le simple fait que vous

avez les cheveux verts+

bon je prends évidemment un exemple extrêmement caricatural

mais vous voyez le caractère très subjectif de la nation hein!

que vous avez le sentiment d'appartenir à la nation des gens qui possèdent +++ de jardin

bon si c'est pour vous un élément suffisant du sentiment d'appartenir à une

nation

d'accord

mais vous conviendriez avec moi que c'est totalement un élément subjectif +

parce que vous pouvez pas donner une définition juridique +

4.3. Variation du cours magistral

La « variation discursive » est un phénomène qui se manifeste par un mélange de formes et de contenus qui ont plus ou moins de valeur. Cette variation discursive se situe au niveau de la posture du locuteur. Il s'agit de différentes fonctions que remplit l'enseignant outre sa fonction principale qui est celle de l'expert apportant un savoir. Un cours ne se limite en effet pas à un apport d'informations ; l'enseignant se voit obligé de gérer simultanément un face à face avec son auditoire ; il revêt tour à tour plusieurs casquettes en fonction des rôles qu'il joue :

- Il est tantôt animateur c'est-à-dire la personne qui maintient l'ordre pendant le déroulement de la séance.

Exemple :

Ligne 1691 du corpus d'analyse

pour Rousseau

écoutez les questions sinon ça ne m'intéressera pas

Rousseau part sur l'hypothèse inverse..

autre cas de figure quand j'ai évoqué effectivement

chee..

bon je continuerai quand j'aurai le silence...

- Il revêt tantôt la casquette de l'autorité légitime que lui confèrent son profil d'expert et l'enjeu institutionnel de l'interaction, instaurant ainsi une verticalité de la relation enseignant-apprenant.

Exemple :

Ligne 2802 du corpus d'analyse

quel est l'un des hommes politiques qui se revendiquent comme un

comme un souverainiste? +

Philippe Devillier Charles Pasqua notamment sont des souverainistes +

on peut également à gauche hein!

qui est également souverainiste? +

vous voulez que je répète

alors je veux bien répéter

mais j'aimerais chee ++

Il est tantôt adjuvant, essayant d'aider les étudiants à mieux saisir son « dit », en commentant par exemple son énonciation, etc.

Exemples :

Ligne 1217 du corpus d'analyse

bien

mais la loi elle-même doit être préparée quelque part n'est-ce pas ?

soyez très attentifs

en l'article 2 de la constitution précise qu'il s'agit d'un État unitaire +++

Ligne 2643 du corpus d'analyse

mais vous pouvez imaginer vous-mêmes vos critères

vos propres critères de définition de euh la

euh la nation

vous pouvez très bien avoir le sentiment d'appartenir à une nation sur le simple fait que vous ayez les cheveux verts+

bon je prends évidemment un exemple extrêmement caricatural

mais vous voyez le caractère très subjectif de la nation hein!

L'enseignant recourt aux énoncés secondaires, à de nombreux décrochements par rapport à l'énoncé principal. Les incursions d'énoncés secondaires n'ont pas de fonction centrale par rapport à la continuité thématique : ce sont des portions de messages explicites où, pour plusieurs raisons, l'enseignant complémente sa pensée au moyen d'unités discursives qui, strictement parlant, pourraient être éliminées. Ces incursions permettent au locuteur de faire plusieurs choses à la fois. Ci-dessous quelques exemples permettant d'illustrer ce qui précède.

Ligne 6 du corpus d'analyse

ce que j'ai fait là il y a quelque minutes en vous annonçant le plan

c'est un point de passage obligé auquel on vous soumet +++

aussi chaque que vous aurez à faire un travail

vous avez déjà fait ça d'ailleurs dans vos dans vos dissertation de français

ou vos dissertation de philosophie

chaque fois quand vous soumet

donc au traitement d'une question

**qu'il soit à l'écrit
ou à l'oral hein!
vous devez annoncer votre plan
vous devez annoncer ce que vous allez faire simplement par courtoisie pour le
lecteur ou celui qui vous écoute
pour l'auditeur hein ++
donc il est tout à fait nécessaire
vous le verrez quand vous ferez des exposés
quand vous rendrez des devoirs écrits à la fin de votre introduction
d'annoncer le plan que vous suivrez hein pour que encore une fois que votre
publique sache où vous l'emmener +++
dans cette première sur le droit et l'évolution sociale
nous allons pas nous poser une question
ne notez pas ce que je suis entrain de vous dire c'est des chevilles
c'est des liaisons que je suis entrain de faire
donc ne dites pas que vous notez ça
nous allons nous interroger sur les origines du droit hein+++
qu'est-ce qui fait
comme je vous l'annonçait toute à l'heure déjà
qu'est-ce qui fait qu'une société comme la nôtre fonctionne au droit?**

4.5. Organisation séquentielle

Du point de vue formel, une « organisation séquentielle » s'analyse comme une combinatoire de propositions. A ce titre, la séquence est une unité constituée (qui se recompose de propositions articulées entre elles), mais elle est également à un niveau d'intégration supérieur, une unité constituante (les suites de propositions définissent des macro-propositions). Ainsi « la séquence », unité constituante du texte, est composée de paquets de propositions (les macro-propositions), elles-mêmes constitués de n propositions (J.-M. Adam, 1992 : 29).

Un cours constitue en effet une interaction asymétrique parce qu'elle est de nature différente pour l'un et les autres partenaires. Les interventions de l'enseignant sont essentiellement verbales et de caractère initiatique, tandis que les interventions d'étudiants prennent la forme de réplique (moins verbale), plus souvent mimogestuelles (prise de notes).

De même, pendant le déroulement du cours magistral, l'enseignant a quasiment le monopole de la parole ; tandis que les prises de parole d'étudiants, souvent marginales, ne représentent que des parenthèses dans le déroulement de la séance et ne sont pas constitutives de l'organisation discursive du cours. Pour des raisons que l'on peut comprendre, comme la configuration des amphithéâtres laissant peu de chance à l'auditoire d'être audible (un seul micro placé à l'extrême, une façon explicite de dire que seul

l'enseignant a droit de façon « légitime » à la parole, en tout cas de façon audible).
Exemples :

Ligne 776 du corpus d'analyse

quel est le titre qui avait été annoncé+++

(réponse des étudiants en chœur)/l'Etat unitaire/

si je ne me rappelle +++++

c'était euh l'État unitaire paragraphe 1 n'est-ce pas ? +++

où est-ce que nous nous sommes arrêté? +++

quelqu'un peut me dire où nous nous sommes arrêté? +++

+++ Intervention d'étudiants/

comment ? +++

Ligne 1980 du corpus d'analyse

bien qui peut résumer ce paragra+

ce premier paragraphe relatif à la différenciation du pouvoir

selon les deux auteurs que je viens de faire état hein! +

mes chers amis pour voir si on a tous compris? +

monsieur Elongo +

alors la différenciation du pouvoir selon Pierre Clastres +

pardon! +

vous n'avez pas encore fini?

(rires) +

comment vous n'avez pas fini hein! +

qui peut voler au secours de notre ami Elongo? +

je préfère qu'on fasse un effort de comprendre ici

parce que en rentrant chez vous avec beaucoup d'activités notamment relatives à la vie

pratique

je ne suis pas sûr que vous aurez le temps d'ouvrir vos cahiers +

un petit résumé vous permettra de vous « remémorer » très vite +

4.4.1. L'argumentation

Des séquences argumentatives comme celles illustrées ci-dessous en guise d'exemple peuvent effectivement poser des problèmes de compréhension orale et de prise de notes par les étudiants ayant des difficultés en français.

Exemples :

Ligne 223 du corpus d'analyse

donc les choses sont de plus en plus complexes +++

une banalité

ça relève un peu de la conversation que font nos commerces ce que je suis entrain de vous dire

mais ça relève quand même d'une réalité historique

au fur et à mesure que les sociétés se sont développées

elles se sont compliquées grâce

ou à cause de ce développement précisément

donc si on remonte le temps

si on remonte le temps

on peut avoir l'espoir d'appréhender certains phénomènes au moment où ils sont apparus

et ces phénomènes apparaîtront en ce moment-là dans leur pureté originelle +++

eh bien on s'est interrogé sur cette manière de faire à propos du droit

on a utilisé cette façon de remonter le temps

de remonter la chronologie

de remonter l'histoire pour discerner à quel moment le

droit était apparu +++

quand le droit est-il apparu

et on a trouvé des traces anciennes du droit en remontant le temps comme ça +++

Ligne 2513 du corpus d'analyse

j'ai évoqué les peuples qui ne disposent pas encore d'État +

je pense évidemment aux Palestiniens qui ont légitimement droit à un État

celui-ci d'ailleurs la création de celui-ci est éminente euh

mais celui-ci n'a pu être créé auparavant

puisque l'État d'Israël se doit lui aussi de vivre dans un contexte sécurisé hein!

donc la création de cet État palestinien a pu paraître long bien évidemment

puisque'il n' existe pas encore de fait

même si l'autonomie palestinienne existe

et cette autonomie bénéficie de structures étatiques

et qui pourront faciliter la

création de l'État

d'ailleurs à propos donc si je reprends les critères de l'existence de l'État

j'avais dit la population

le territoire

et l'autorité politique organisée +

la population palestinienne

elle existe

*le territoire palestinien
il existe la Cisjordanie
la bande de Gaza euh
c'est les structu+
c'est les limites mêmes du territoire palestinien
du futur État palestinien
d'ailleurs l'Etat d'Israël en est tout à fait conscient
l'Etat palestinien sera créé dans les limites de Gaza et de la Cisjordanie +
l'autorité politique
elle existe
Yasser Arafat et son gouvernement sont à la tête de ce que l'on appelle l'autorité
palestinienne +
il n'exi+
il n' euh y a plus qu'un feu vert
c'est la création de l'Etat
mais celui-ci ne pourra se faire qu'en accord avec entre les deux parties
et l'accord porte sur une question essentielle qui est
le statut de Jérusalem
qui est un peu particulier
et que les deux parties revendiquent légitimement euh comme devant rester
dans leur souveraineté +
euh ce qui explique le retard avec lequel l'E+
l'Etat palestinien euh se crée
puisque c'est effectivement les éléments constitutifs de l'état sont totalement
réunis par
rapport à ce que euh je vous ai dit
voilà ce qu'on pourrait dire +*

4.4.2. La narration

Une séquence « narrative » est une séquence discursive qui raconte quelque chose. C'est « le récit des événements passés », à savoir « la présentation des faits survenus à un certain moment du temps, sans aucune intervention du locuteur du récit ». Dans cette perspective, l'événement « se raconte » plus qu'il n' « est raconté ». La narration organise une succession de situations ou d'événements liés, transformant une réalité en une autre. Elle se distingue de la description par exemple en ce qu'elle s'articule dans le temps, puis du discours où « quelqu'un s'adresse à quelqu'un », il « s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne ».

Hiérarchiquement, dans une narration le locuteur opère un ordonnancement logique de son raisonnement en instaurant un ordre chronologique dans la mise en discours des objets

du savoir. Son discours est présenté sémiologiquement comme un programme narratif dont le but est d'assurer à ses auditeurs le passage d'un état de non savoir à un état de savoir. « L'effet d'objectivité qui en résulte tient à la mise en retrait apparente du locuteur, qui appuie son propos sur des moyens linguistiques déconnectés du présent de l'énonciation ». L'énonciateur atténue les marques apparentes de sa présence. Le récit coïncide avec l'effacement des principaux signes de la communication directe.

Sémiologiquement, le schéma narratif, *modèle logique de l'action racontée*, organise celle-ci dans l'enchaînement de quatre phases logiquement articulées entre elles : la manipulation (ou contrat), la compétence, la performance et la sanction.

Notre attention a été attirée non pas par la forme du récit à proprement parler, mais par l'insertion des séquences narratives dans le discours.

Exemples :

Ligne 246 du corpus d'analyse

eh bien on s'est interrogé sur cette manière de faire à propos du droit

on a utilisé cette façon de remonter le temps

de remonter la chronologie

de remonter l'histoire pour discerner à quel moment le droit était apparu quand le droit est-il apparu

et on a trouvé des traces anciennes du droit en remontant le temps comme ça +++

alors je parle pas des derniers siècles qui viennent de s'écouler

c'est évident qu'au 18^e siècle par exemple il y avait du droit à profusion

il y avait des textes juridiques déjà extrêmement

élaborés

je parle pas non plus de l'antiquité romaine en particulier a été un des grands moments du développement du droit

on parle de droit romain

on peut remonter encore plus loin

on peut remonter à des sociétés qui ont précédé notre ère

aux Grecs

et à d'autres sociétés antérieures

Ligne 2560 du corpus d'analyse

la charte des Nations unies adoptée par l'ONU après la seconde guerre mondiale évoque le

la euh

le droit des peuples à disposer d'eux mêmes +

cette formule consacre l'utilisation du terme peuple

cette formule consacre l'utilisation du terme peuple à la place de celui de nation en raison de l'ambiguïté hein! qui existe dans le terme de nation +

il faut replacer ça quand même dans le contexte 1945 +

***c'est tout de suite après la seconde guerre mondiale
or j'ai dit qu'avant la seconde guerre mondiale
et l'une des causes de la seconde guerre mondiale c'était justement la
revendication nationale à l'époque de la conception de la nation +
c'était la conception de l'Allemagne nazie
donc une conception raciale +
il est évident qu'en 1945
alors qu'on avait découvert ce que nazi+
ce à quoi le nazisme avait amené
on allait
évidemment éviter d'utiliser le terme même de nation +***

4.4.3. L'exposition

Une « exposition » est une séquence qui porte sur des phénomènes abstraits qui ne peuvent être repérés et organisés ni dans le temps ni dans l'espace. L'enseignant traite des sujets a priori en vrai et ne cherche qu'à transmettre ce savoir. Il s'adresse a priori à l'étudiant qui ne possède pas de représentations cognitives préexistantes des phénomènes présentés. Il trouve pertinent de fournir toutes les informations manquantes en veillant à la clarté de sa présentation.

Quelques exemples d'extraits d'exposition :

Ligne 611 du corpus d'analyse

et ***le droit***

le droit face à ce type de situation

***il présente un avantage considérable qui fait que le plus souvent on choisit de
recourir à lui***

c'est quoi cet avantage?

c'est qu'il permet de prévoir dans le cadre relationnel où l'on se situe

il permet de prévoir le comportement du

ou des autres du partenaire

si vous voulez

de celui avec lequel

ou de ceux avec lesquels on est en relation

ce qui permet de sortir de l'incertitude dans laquelle plonge inévitablement

l'inégalité et les rapports de force qu'elle provoque

***or si on était tous égaux les uns par rapport aux autres il y aurait pas de
problème***

on aurait pas besoin du droit +++

mais dès lors qu'il y a une inégalité

**dès lors qu'il y a un rapport de force de soumission
ou au contraire de domination de l'un
les comportements de celui qui domine sont imprévisibles
et le droit a ce mérite de gommer l'incertitude de la relation sociale
alors de quelle façon? +++
mais de façon extrêmement simple comme vous savez vous aussi
le droit
il procède toujours comme ça +++
le droit fixe un cadre au comportement
il fixe des limites
il délimite
il balise
ces termes sont synonymes
le droit balise les comportements possibles
il circonscrit
si vous voulez
les comportements de chacun en disant :
on peut se situer à l'intérieur du cadre que je définit
et au contraire on ne peut pas se situer hors de ce cadre +++
donc lorsque vous vous rentrez en relation avec une personne
mais si savez
si le droit existe
vous savez que vous allez vous situer
et situer votre relation à l'intérieur de ce cadre
vous allez pouvoir prévoir les réactions d'autrui +++
et vous aurez la certitude que ces réactions n'outrepasseront pas les limites qui
ont été fixées par le droit +++**

Ligne 2587 du corpus d'analyse

**la formule de l'ONU le droit des peuples à disposer va alimenter le mouvement de
décolonisation +
c'est au nom du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes que les euh
organisations de libération nationale se sont constituées
le droit des peuples à disposer d'eux -mêmes+
ensuite ce sont les pays de l'ex bloc soviétique euh qui vont s'en servir pour
s'émanciper de la tutelle soviétique +
donc le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes va concerner après les pays
de l'ex bloc soviétique qui vont s'en servir pour s'émanciper de la tutelle soviétique +**

5. Hiérarchisation des fonctions discursives

Le cours magistral est constitué de plusieurs composantes discursives. Une « composante discursive » est une séquence constituée d'un ou plusieurs énoncés (d'un message) que l'on peut isoler et pouvant avoir une ouverture et une clôture. De cette « polyphonie » (ensemble de séquences produites à l'intérieur d'un même discours mais remplissant des fonctions spécifiques, Pochard 2007), nous avons réussi à en identifier plusieurs composantes dans nos enregistrements. Chaque composante a une « fonction discursive », a un sous-message, c'est un rôle que remplit un objet discursif, sa visée pragmatique, sa fonction communicative, c'est-à-dire sa faculté de permettre ou favoriser la réalisation d'une action de nature linguistique, liée à l'événement qu'est l'énonciation (cf. Benveniste, 1974)).

La première composante qui correspond au contrat officiel est celle de la transmission du savoir. Sur ce discours « de contrat » (défini plus haut) se superposent plusieurs autres séquences : des séquences de positionnement du savoir par rapport au savoir général, des séquences de cadrage et de repérage de ce savoir, des séquences sur les méthodes de travail, des séquences sur les conditions matérielles du déroulement du cours, des séquences de prise en compte de l'auditoire, des séquences sur la langue etc. Ces différentes composantes s'entremêlent les unes avec les autres. Elles sont soit repérables / observables par des marqueurs linguistiques ou des marqueurs prosodiques, soit non marquées.

5.1. Fonction 1 : transmission du savoir

Comme suggéré dans les lignes précédentes, fonction n° 1 correspond à des séquences d'apport de savoir au sens strict. C'est l'objet du cours. Ce savoir est commun à toute la communauté scientifique disciplinaire. L'enseignant rapporte ou présente la doxa de la discipline. Il n'en est pas l'auteur, il en est le porte-parole. L'instance énonciative est celle d'un discours scientifique.

Pour certains enseignants, les séquences de transmission du savoir sont plusieurs fois entrecoupées par des énoncés d'incitation à la prise de notes, des énoncés de repérage et des séquences sur les méthodes de travail. La fonction de transmission de savoir est présente par sections de taille variable selon les enseignants : elle peut correspondre à des fragments de quelques lignes ou à de longs monologues discursivement « purs » dans lesquels il n'y a presque pas d'appels à la prise de notes mais où il y a cependant plusieurs autres choses (explication, reformulation, exemplification, illustration, argumentation, narration, exposition etc.).

5.2. Fonction n°2 : positionnement du savoir

En analyse du discours, le terme « positionnement » est employé avec deux valeurs : d'abord l'acte par lequel une formation discursive se positionne dans un champ discursif, émerge en marquant son identité par rapport à d'autres ; puis la formation discursive elle-même, considérée comme identité dans un interdiscours. Ces deux valeurs sont inséparables dans la mesure où la primauté de l'interdiscours implique que l'identité d'une formation discursive est un processus de constante redéfinition de ses relations aux autres formations discursives. Pour Maingueneau (1993 : 69), *positionnement* est rapporté à la double acception de *position* « prise de position » et « position militaire », de manière à souligner le lien entre identité discursive et conflits interdiscursifs.

En ce qui nous concerne, il s'agit de l'univers de référence, du cadre de signification. Ce cadre peut être un cadre très élaboré et conceptualisé ou il peut découler tout simplement du bon sens ou encore d'une acception vulgarisée. Les séquences de positionnement du savoir sont de segments qui encadrent le discours de transmission du savoir et qui singularisent celui-ci par rapport au savoir encyclopédique. Cet encadrement est souvent assuré par l'apport des terminologies spécifiques, pour initier les étudiants au langage de la discipline, comme dans l'exemple suivant :

Exemple :

Ligne 654 du corpus d'analyse

les décisions du conseil constitutionnel sont entourées de ce *qu'on appelle l'autorité de la chose jugée* +++

ça veut dire qu'elles sont insusceptibles de recours +++ ;

Cet encadrement peut également être assuré par des renvois à des univers de référence : l'enseignant précise le cadre significatif dans lequel le discours est inscrit et doit être interprété.

Exemple :

Ligne 29 du corpus d'analyse

nous allons nous interroger sur les origines du droit hein+++

qu'est-ce qui fait

comme je vous l'annonçait toute à l'heure déjà

qu'est-ce qui fait qu'une société comme la nôtre fonctionne au droit? +++

alors j'entends bien qu'elle ne fonction pas qu'au droit +++

elle fonctionne aussi en d'autres ressorts hein

d'autres mécanismes qui heureusement ne sont pas tous juridiques

ne relèvent pas

tous du domaine du droit +++

mais il n'empêche que sur un certain nombre de grandes articulations

les sociétés contemporaine et surtout les sociétés occidentales hein sont régies par des mécanismes juridiques +++

quand je dis surtout les sociétés occidentales ***il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt***

c'est le droit occidental

particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein!

autrement dit les propos que je tiendrai sont largement ethnocentrés

5.3. Fonction n°3 : discours de cadrage et repérage

La composante n°3 joue une fonction de cadrage et de repérage. La fonction de transmission de savoir s'intègre dans un ensemble de références qui peut être celui du programme annuel, du plan du cours ou du cours tout simplement. A ce niveau, nous avons

identifié plusieurs sous-catégories de repérage que nous avons examiné en détail un peu plus haut à savoir : le repérage par rapport au programme annuel, le repérage par rapport au plan ou à la structure du cours, le repérage par rapport à la situation et le repérage par rapport au déroulement du cours et des indices qui projettent l'apport du savoir dans des cours à venir ou dans d'autres cours du programme.

Cependant ces séquences de cadrage et de repérage n'ont pas la même dimension d'un cours à un autre. Elles sont même plus abondantes pour certains enseignants que pour d'autres : pour un certain enseignant nous avons par exemple relevé une quarantaines de lignes de repérage alors qu'un autre enseignant ne fait appel à ce type de fragments que dans cinq lignes.

5.4. Fonction n°4 : discours sur les méthodes de travail

Les références aux méthodes de travail sont aussi plus nombreuses chez certains enseignants que chez d'autres. Ce sont surtout des énoncés qui invitent les étudiants à prendre des notes ou des séquences d'énoncés d'aide orthographique, mais aussi des séquences qui explicitent le mode de fonctionnement pédagogique de certains enseignants comme dans l'exemple ci-après :

Ligne 660 du corpus d'analyse

tout ce que je vous dis sera vu dans le cours

moi je fais toujours comme d'habitude

le chapitre doit être expliqué en totalité

ensuite on revient avec des petites explications

5.5. Fonction n°5 : l'environnement et les aléas interactionnels

C'est une fonction qui porte sur l'environnement physique de la leçon (lumière, micro, portes, etc.), sur les conditions matérielles et les aléas interactionnels du cours. Les séquences sur les conditions matérielles de travail sont minimum dans certains cours et même inexistantes dans d'autres, comme l'illustreront les diagrammes récapitulatifs plus loin.

5.6. Fonction n°6 : discours parenthétique

En principe les propos tenus dans chaque cours n'y sont pas présents par hasard. Même quand elles semblent s'écarter du contenu du cours, les digressions ont toujours d'une manière ou d'une autre, de près ou de loin, un rapport avec ce contenu : ce sont souvent des exemples banals déduits de la vie quotidienne mais qui soutiennent ou corroborent des notions plus soutenues, même si l'on peut par ailleurs relever quelques incidentes.

3.7. Fonction n°7 : prise en compte de l'auditoire

Le cours magistral se présente sous forme d'une interlocution qui prend l'allure d'une conversation à plusieurs. Comme mentionné plus haut, le locuteur fait face à des interlocuteurs dont il est à tout moment tenu compte pendant l'élaboration de son discours. Cette prise en compte est marquée, entre autres par l'emploi d'un « nous » ou « on » inclusif ou par d'autres procédés. Des marqueurs phatiques et autres indiquent en outre

la prise en compte de l'auditoire et permettent un contact permanent entre le locuteur et les étudiants en établissant une connivence avec eux. L'attention portée à celui-ci apparaît dans l'emploi des pronoms personnels : le locuteur utilise plusieurs fois le pronom *vous* (sujet ou complément), et le pronom *nous*.

5.7. Fonction n°7 : discours sur le « dit »

Il s'agit des segments sur « le dit », constitués essentiellement des commentaires sur propos tenus.

Pour avoir une vue d'ensemble de chaque composante, nous reporterons dans six diagrammes (représentant six cours) les pourcentages des caractères relevés par catégorie de notre corpus où se manifestent telle fonction ou telle autre. Les différentes parties sont symbolisées par différentes couleurs représentant l'importance de chacune des fonctions identifiées.

Par pure convention, nous avons désigné la composante de l'apport du savoir par la couleur bleu, celle du positionnement de ce savoir par le rouge. La couleur verte représente les segments de repérage et de cadrage. La couleur noire est utilisée pour marquer le pourcentage des séquences sur les méthodes de travail. La couleur jaune représente la prise en compte de l'auditoire. Les segments qui considèrent l'environnement immédiat et les aléas interactionnels du cours sont représentés par la couleur violette. La couleur rose représente les énoncés parenthétiques et enfin la couleur orange représente les segments sur le « dit » (discours d'aide orthographique par exemple).

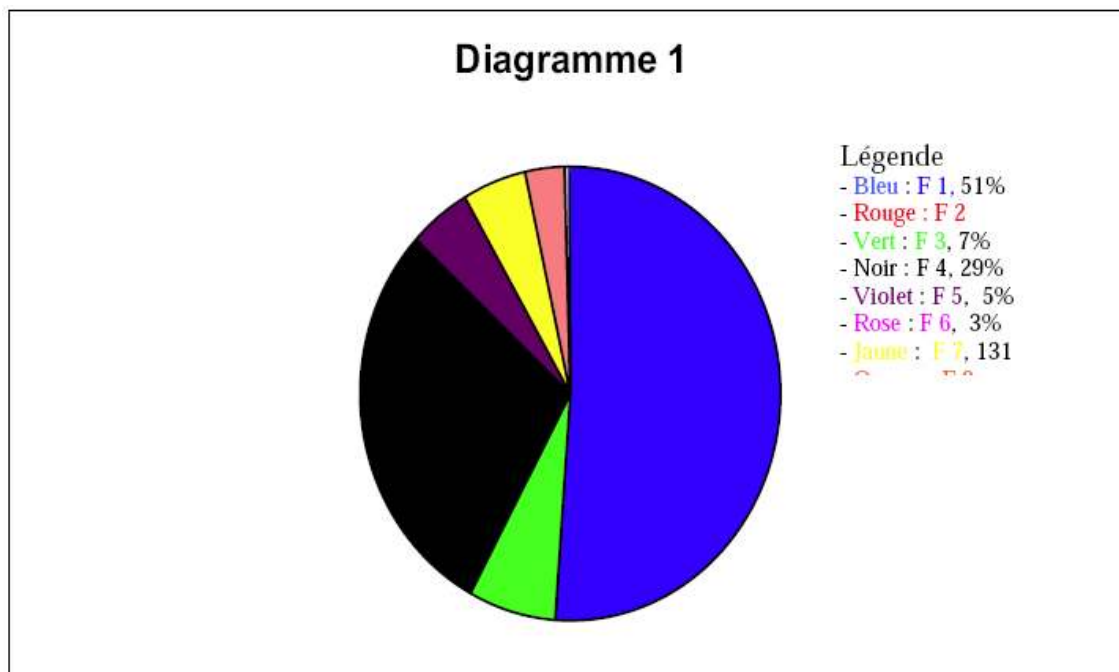


Diagramme 1 :

Nous observons dans ce diagramme une grande proportion de la fonction de transmission du savoir (F1), elle représente plus de la moitié du cours. Le discours sur les méthodes de travail est par ailleurs également abondant (F4). Les références à l'auditoire, les séquences sur les conditions matérielles du travail et les séquences sur le « dit » (respectivement en violet, jaune et orange) représentent approximativement les mêmes pourcentages. La fonction de cadrage et de repérage (F3) est un peu plus abondante que les trois précédentes fonctions. Cependant, la fonction de positionnement de savoir qui devrait être représenté par la couleur rouge est inexistante (F2).

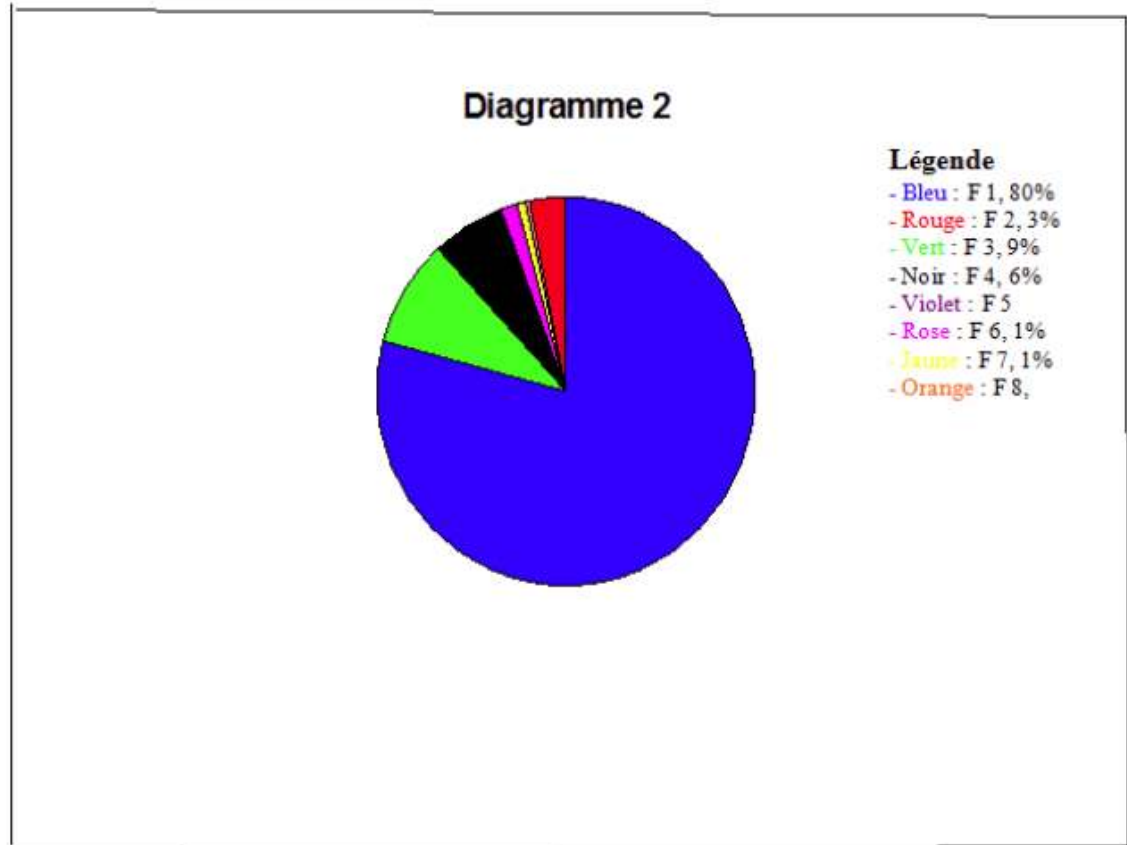


Diagramme 2 :

Le diagramme n°2 nous fait observer l'abondance des séquences de transmission de savoir (F1), elles représentent 80% des caractères du cours. La fonction (n°3) de cadrage et de repérage est assez importante et la fonction de positionnement de savoir également importante. Les séquences digressives (F6) et les renvois à l'auditoire (F7) ne représentent respectivement que 1% du cours. Les discours sur « le dit » (F8) et sur les conditions matérielles et aléas interactionnels (F5) sont inexistantes.

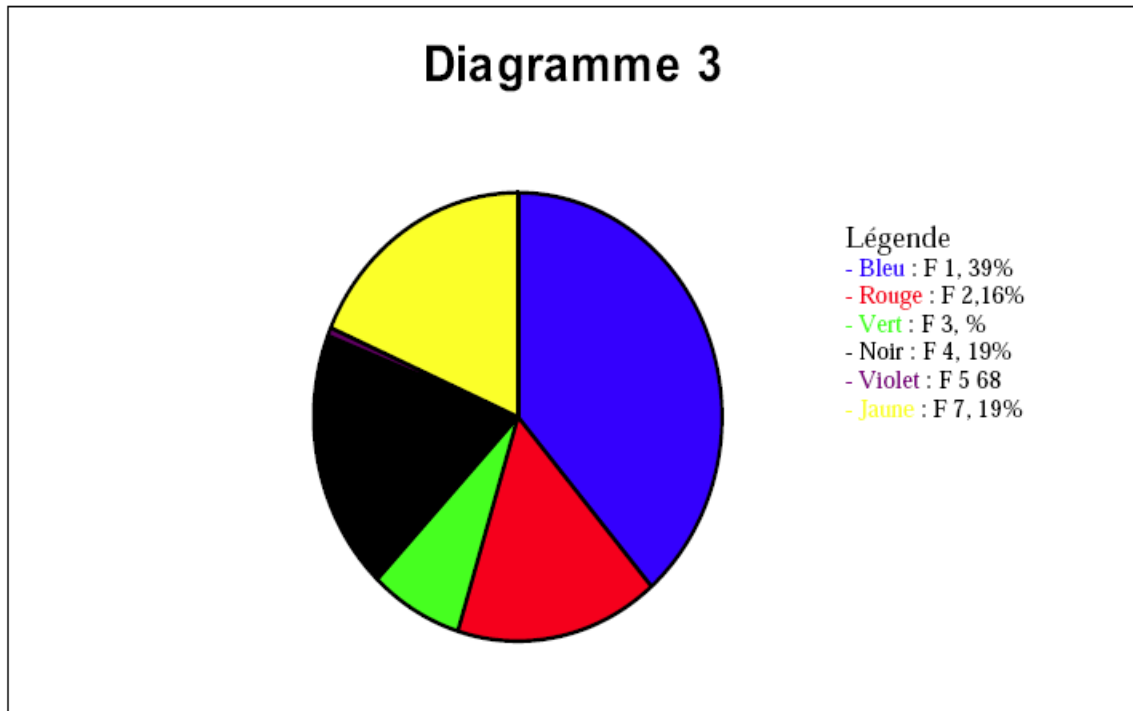


Diagramme 3 :

Dans le diagramme ci-dessus nous constatons que par rapport aux précédents diagrammes où les séquences de transmission de savoir (F1) représentaient plus de la moitié du cours, ces séquences représentent moins de la moitié du cours. Par contre les extraits qui correspondent aux méthodes de travail (F4) et ceux qui font référence à l'auditoire (F7) représentent un pourcentage assez important du cours : soit 19% dans chaque cas. Par ailleurs, les fonctions sur l'environnement physique immédiat (F5), et les énoncés parenthétiques (F6) sont très peu représentés.

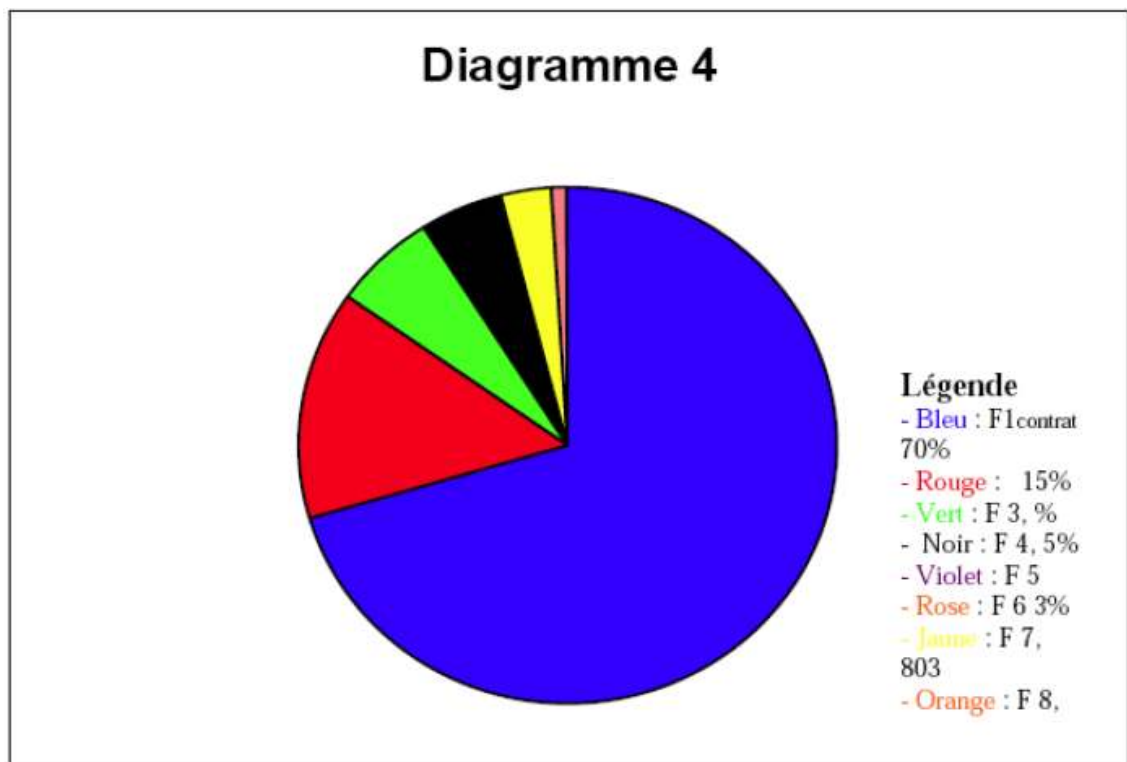


Diagramme 4

Dans le diagramme 4, la fonction de transmission du savoir représente plus de la moitié du cours, soit 70% des caractères (F1). La fonction de positionnement (F8) de ce savoir est également importante, soit 15% du cours. Le discours sur le « dit » n'est pas représenté. Les autres fonctions représentent moins de 5% du cours chacune (F3, 3%, F6, 3% et F7, moins de 3%).

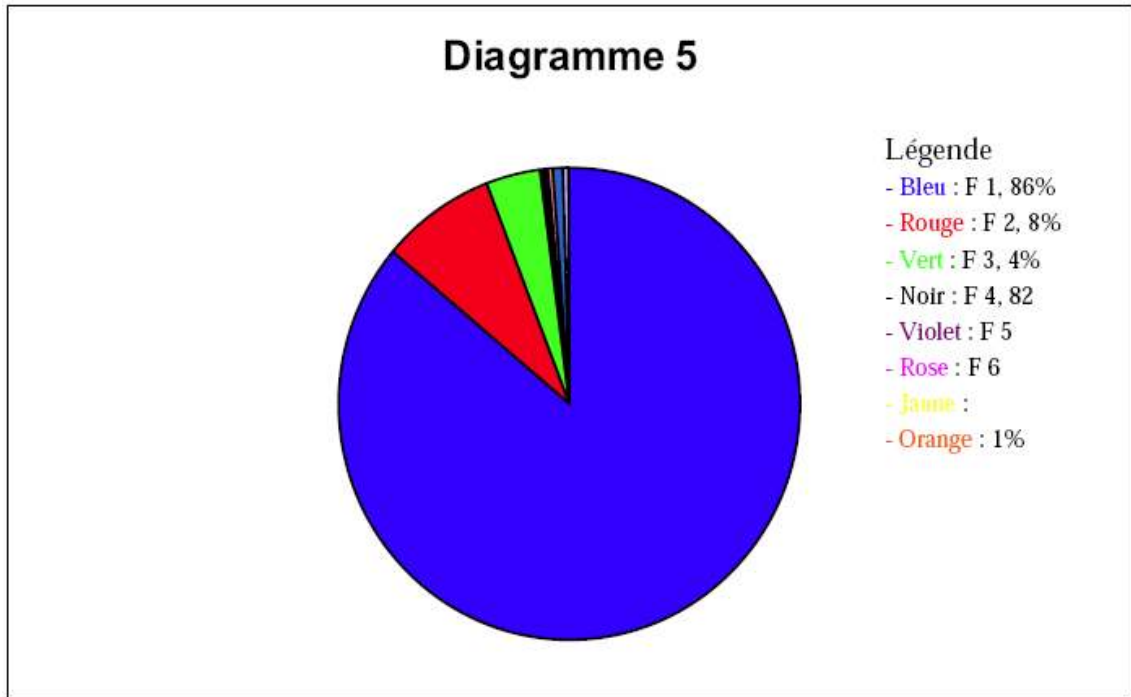


Diagramme 5

Dans le diagramme 5, la fonction de transmission du savoir (F1) représente plus des trois quarts du cours. On observe un faible pourcentage du discours de positionnement du savoir. Par ailleurs F5, F6, et F8 sont également très faiblement représentées. F7 affiche un pourcentage zéro.

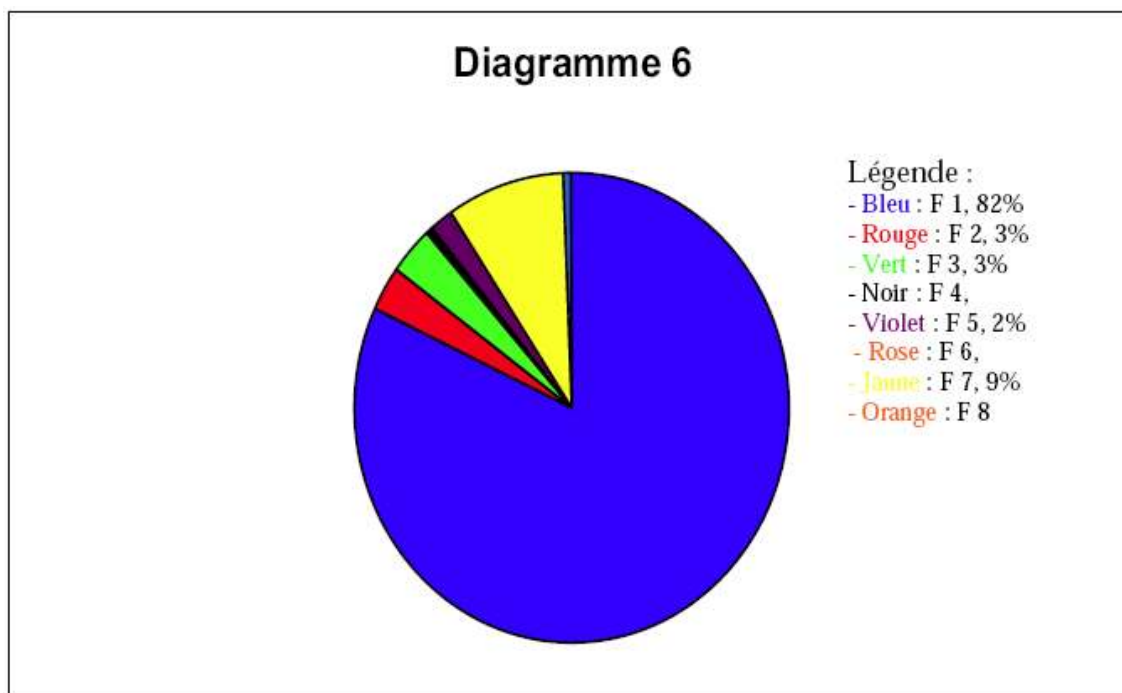


Diagramme 6

Dans le diagramme 6 la fonction de transmission du savoir (F1) représente plus des trois quarts du cours. Les références à l'auditoire (F7) sont assez nombreuses : 9% du cours. Cependant, si la fonction de cadrage et de repérage, la fonction de positionnement du savoir et sur le discours sur les conditions matérielles de travail sont peu représentées, l'enseignant tient tout de même compte de son auditoire, comme le montre le pourcentage de la fonction 7. Par contre le diagramme ne représente pas des séquences sur « le dit ».

Conclusion de la hiérarchisation des fonctions

Le cours magistral est un discours unique. Ce discours est polyphonique : plusieurs composantes sont présentes : un discours de transmission du savoir ou discours de « contrat », un discours de positionnement du savoir, un discours de cadrage et de repérage, un discours sur les méthodes de travail, un discours sur l'environnement et les aléas interactionnels, un discours parenthétique, un discours de prise en compte de l'auditoire et un discours sur le « dit ».

Ces composantes remplissent des fonctions spécifiques : le discours de contrat apporte le savoir au sens strict, le discours de positionnement de savoir singularise ce savoir par rapport à l'univers référentiel ; le discours de cadrage et de repérage intègre ce savoir dans un univers de référence particulier, le discours sur les méthodes explicite le mode de fonctionnement de chaque cours ; le discours interactionnel gère les conditions matérielles et interactionnelles du cours ; le discours parenthétique permet des décrochements par rapport au discours du contrat, le discours de prise en compte de l'auditoire gère la connivence avec le public et le discours sur le « dit » concerne tous les commentaires sur le discours de contrat.

Ces fonctions prennent l'ampleur différente d'un enseignant à un autre, selon que celui-ci sent la nécessité ou non d'en faire usage, à de degrés variables. Le passage d'une composante à une autre n'est toujours pas marqué clairement : tantôt des marqueurs linguistiques en indiquent la transition, tantôt ce sont des marqueurs prosodiques qui jouent ce rôle, mais il n'est pas rare qu'il n'y ait rien qui permette de repérer le passage de l'une à l'autre, et même qu'une même séquence renferme plusieurs composantes sans marque distinctive du passage de l'une à l'autre.

Différents styles d'enseignement sont repérables. Selon les enseignants considérés, nous avons en effet relevé :

- Une présentation par empilement paradigmatique : l'enseignant superpose plusieurs segments qui se valent sémantiquement et qui peuvent être remplacés les uns par les autres.
- Une présentation par empilement paradigmatique: des ensembles paradigmatique se succèdent les uns aux autres avec quasiment le même sens.
- Une subjection : l'enseignant pose une question puis y répond. La question sert à lancer le développement que sera la réponse à la question.
- Une oralisation : deux raisons peuvent justifier cet état de fait. D'une part l'enseignant se dit avoir affaire à des adultes à qui il ne sent pas la nécessité de leur demander de prendre des notes, ce qui est censé aller de soi, les étudiants ayant pris conscience en vertu d'un contrat tacite, de ce fait. D'autre part, l'enseignant peut avoir suffisamment maîtrisé son enseignement pour trouver dans la dictée quelque chose de très ennuyeux.
- Une dictée par simple lecture de notes : l'enseignant considère que les étudiants n'ont pas acquis la maîtrise de la prise des notes, peut-être en raison de leur « immaturité intellectuelle ». Il se propose donc de leur dicter simplement le cours.
- Un rituel rappel-contenu ou explication-contenu : l'enseignant procède systématiquement à un rappel de ce qui a été fait les séances précédentes avant d'enchaîner sur la leçon du jour.

Dans le fond les phénomènes observés sont présents aussi bien dans les cours dispensés au Congo que dans ceux dispensés à Lyon 2, d'autant que les enseignants congolais ont été pour la plus part formés en France ; même si cela apparaît de façon plus prononcée en France, à des proportions variables d'un enseignant à un autre.

De notre point de vue, ces imbrications de formes et fonctions peuvent compliquer la compréhension orale pour tout étudiant, et surtout pour les étudiants non natifs dont le niveau linguistique est approximatif ou faible. Pour nous en assurer, nous allons procéder à des tests de compréhension orale et de prise de notes. Les tests qui seront construits vont intégrer les paramètres que nous avons identifiés plus haut dans notre analyse. Ce travail fera l'objet du chapitre qui va suivre nommé «vers une expérimentation ».

Chapitre 3 Vers une expérimentation

1. Introduction

Nous avons vu dans la partie théorique de cette étude que la plupart des recherches sur la compréhension orale restaient spéculatives, qu'elles n'étaient pas validées par des procédures expérimentales. Deux hypothèses peuvent être formulées pour tenter de justifier cet état de fait. D'abord la difficulté que peut rencontrer tout chercheur désireux d'entreprendre des expérimentations sur des sujets humains, en raison des considérations déontologiques et éthiques qui y sont liées. Ensuite des difficultés pratiques de mise en place d'une expérimentation au sein des systèmes éducatifs qui ont été conçus pour d'autres contraintes, d'autres logiques et d'autres objectifs.

Cependant, il est indispensable d'opérer un dépassement entre le fait perçu et une pensée réfléchie, pour ne pas courir le risque de demeurer dans l'imaginaire, où la pensée est assiégée par des possibles relevant plus de la mentalité magique que de la déduction-induction. Or l'expérience seule apporte les bases réelles de constructions théoriques utiles permettant d'aller plus loin. L'expérience suppose une méthode, pour que l'objet expérimental devienne un fait élaboré par le chercheur, réalisé par lui avec des instruments, et solidaire d'une interprétation théorique. Le domaine abordé est alors celui des « sciences expérimentales » où le fait est purifié, débarrassé des images et des projections subjectives qui perturbent l'expérience commune.

Toute expérimentation nécessite l'élaboration d'un plan expérimental. Le plan expérimental, aussi appelé plan d'expériences, formalise le dispositif de l'expérimentation. Il définit quelles variables indépendantes sont sélectionnées, et il indique comment elles sont manipulées, combien de variables il faut contrôler et comment le faire.

En principe, toute expérimentation consiste à varier des éléments d'une situation prédéterminée et à mesurer les conséquences de ces variations. Selon ce principe, des relations du type « si X varie alors Y varie » correspondent à la relation « causale simple », et impliquent que, si toutes choses restent égales par ailleurs, X est la variable explicative des effets observés sur Y qui est la variable à expliquer.

Dans la terminologie courante, une variable explicative est appelée variable indépendante (Cook & Campbell, 1979) et la variable à expliquer est une variable dépendante. Par définition, la variable dépendante est celle qui dépend de la variation d'autres variables. Elle est l'objet de recherche du chercheur qui sélectionne les variables indépendantes considérées comme la cause possible des effets observés sur la variable dépendante.

L'expérimentation proprement dite est fondée sur trois opérations : l'expérience scientifique, l'induction et la vérification. L'expérience scientifique comprend une observation des faits qui se produisent, une interprétation et une mathématisation des données. L'observation attentive utilise généralement des appareils qui traduisent en faits perceptibles les diverses phases de l'opération et qui prolongent, en quelque sorte les sens.

La dernière phase de l'expérience est la mathématisation du phénomène, c'est-à-dire la traduction des données de l'expérience en chiffres et en opérations mathématiques. Elle

consiste à substituer aux données concrètes et qualitatives, des représentations abstraites et symboliques qui leur correspondent en vertu des théories admises ou de l'hypothèse en cours de vérification. L'induction amplifiante est le procédé logique par lequel on s'élève d'une relation reconnue pour vraie pour quelques cas expérimentaux, à la formulation d'une relation générale, valable pour l'ensemble des expériences de même nature. La vérification expérimentale est le troisième moment requis par la recherche expérimentale, après l'induction de l'hypothèse. C'est la phase réalisatrice ou vérificatrice.

En ce qui concerne cette étude, ces considérations méthodologiques ne seront pas toutes suivies à la lettre. Parce que, comme l'affirmait R. Barthes (1972 : 377), « ... proclamer sans cesse la volonté de méthode peut être stérile ». Au stade où en est cette recherche, nous ne voulons pas courir un tel risque, qui de surcroît ne donne pas de garantie de résultats. Cela veut-il dire que nous méprisons la méthode ? Loin de là. Mais nous ne nous fixons pas là-dessus. Pour des raisons pratiques d'abord, mais surtout pour des raisons heuristiques, nous adoptons un paradigme quelque peu différent, un peu moins sophistiqué : nous menons une recherche exploratoire pour laquelle, pour le moment il ne nous semble pas judicieux de spécifier a priori les aspects que nous allons prendre en compte.

Le paradigme que nous adoptons n'accorde pas un privilège fondateur à la méthode (expérimentale), mais à la recherche. Nous cherchons plus modestement à vérifier nos hypothèses ; nous le faisons avec des outils moins élaborés que ceux qu'exige la démarche expérimentale au sens strict ; nous utilisons des tests de compréhension orale et de prise de notes.

Pour cerner les contours du terme « test », nous avons remarqué que plusieurs définitions lui sont consacrées dans la littérature. D'abord le Dictionnaire américain *Webster* où le mot « test » veut dire, dans un sens psychologique, « un moyen de mesurer une aptitude individuelle par l'emploi d'une tâche standardisée ». Piéron (dans Rondal (1997 : 40) définit le terme « test » comme :

« Une épreuve définie, impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets, avec une technique précise par l'appréciation du succès et de l'échec, ou par une notation numérique de la performance ».

Pour Pichot (par Rondal, ibid: 40), on appelle test :

« Une situation expérimentale standardisée par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation, permettant ainsi de classer le sujet examiné, soit quantitativement, soit typologiquement ».

Le test est un moyen de confronter l'individu, dans des conditions bien déterminées, à une situation de l'exécution d'une tâche, soit dans une production, soit dans une réponse déterminée, en vue d'enregistrer les résultats caractérisant les individus : c'est la définition que propose Anna Bonboir (1972 : 135).

Pour l'histoire on peut retenir que le terme « test » a été utilisé pour la première fois par le psychologue américain Mckeen Cattell à la fin du siècle dernier pour désigner une série d'épreuves psychologiques destinées à documenter les différences interindividuelles existantes entre les étudiants des universités américaines.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, Adolphe Rondal (1997 : 165) soutient que toutes les compétences de langue peuvent être évaluées. Bien que selon lui les idées soient encore peu précises à ce sujet et que d'après son sentiment, la plupart des tests de langage en langue française soient insatisfaites. D'après cet auteur, une tâche ou une épreuve du langage peut être appelée « test » dans l'évaluation quand elle autorise la

mesure. Et pour être des instruments valables, les tests ou épreuves du langage doivent remplir certaines qualités à savoir :

- La validité : elle concerne la relation entre ce que le test mesure en réalité et ce qu'il est censé mesurer.
- La fiabilité : elle se réfère à la stabilité des données obtenues par l'usage du test ;
- La sensibilité : elle concerne le pouvoir discriminatoire ou classificatoire du test; il s'agit de la capacité d'un test de différencier effectivement et le plus finement possible des sujets qui sont effectivement différents quant à l'aptitude mesurée.
- La standardisation, c'est-à-dire le fait de présenter la même tâche à tous les sujets exactement dans les mêmes conditions et en appliquant les mêmes critères de correction.

Nos expériences sont des tests de compréhension orale et de prise de notes pendant l'écoute des extraits de cours magistraux. Ils sont traduits en consignes. Les consignes décrivent les tâches que les étudiants auront à accomplir. Le but des tests est de d'évaluer la compréhension orale des contenus de cours, et de mesurer (c'est beaucoup dire) la qualité des annotations qui vont avec. On peut rappeler ici que notre finalité est de faire un diagnostic des difficultés de compréhension orale et de prise de notes rencontrées par les étudiants non natifs, pour pouvoir induire quelques implications didactiques.

2. Démarche expérimentale

2.1. Les informateurs

Dans la mesure où notre travail a pour finalité première d'aider les étudiants non natifs à la compréhension orale et la prise de notes de cours magistraux de leur propre cursus, ces cours étant considérés comme discours cibles et supports, notre public de prédilection est essentiellement constitué d'étudiants non natifs inscrits en première année universitaire. Nous avons dans un premier temps privilégié les étudiants inscrits en droit, pour légitimer quelque peu une action qui peut être contraignante pour d'autres catégories d'étudiants qui pourraient ne pas forcément trouver de l'intérêt immédiat dans ce genre de tâches et risquaient de ne point s'impliquer de façon satisfaisante.

Nous avons néanmoins profité de l'occasion qui nous a été donnée par M. Pochard pour travailler avec des étudiants inscrits au cours de fle dans la perspective d'intégrer l'université plus tard. Ces étudiants seront certainement confrontés aux cours magistraux dont le fonctionnement serait semblable aux cours pris en compte dans le cadre de ce travail, par-delà les différences de discipline. Cette transversalité permettait de décliner des perspectives comparatives intéressantes, pour vérifier certaines hypothèses comme la pertinence du statut sociolinguistique des étudiants. Parce que de toute façon l'objet langue qui nous intéresse et par lequel est assurée toute transmission de savoir reste le même.

A ce niveau, nous avons imaginé un enjeu, peut-être un peu fictif, mais tout de même parlant et formateur pour les étudiants, puisque ce que nous allons tester rentre dans le compte des pratiques habituelles que les étudiants auront à développer tout au long de leur cursus universitaire.

2.2. Matériel expérimental

Il est constitué essentiellement du matériel multimédia (disques audiovisuels, ordinateur, micro, rétroprojecteur, camera numérique etc.), mais aussi plus traditionnellement du papier et des crayons. L'idée est de reproduire des conditions expérimentales (artificielles) de déroulement de cours pour tester la compréhension orale instantanée de ceux-ci.

2.3. Protocole expérimental

Le protocole expérimental est constitué de consignes orales et écrites. Une consigne «est un texte procédural, injonctif qui amène à des actions programmées, avec une visée pragmatique». Nous avons indiqué précédemment que nos consignes sont en fait des tests qui ont été fabriqués sur la base des observations faites à partir de l'analyse détaillée de nos enregistrements. Nous rappelons également que le cours magistral est un discours complexe. Des hypothèses ont été formulées sur les difficultés de compréhension orale que peut poser ce type de discours pour l'étudiant allophone. Les tests servent donc à vérifier ces hypothèses.

Les consignes comportent diverses tâches dont la principale est la prise de notes. Comme chaque extrait de cours magistral renferme en outre des caractéristiques de détails, ces caractéristiques variant d'un extrait à un autre, nous les avons formalisées en questions écrites et/ou en consignes orales, pour en ressortir la teneur et en préciser la pertinence. Les consignes sont cependant alignées sur nos objectifs expérimentaux définis d'après le répertoire ou la grille expérimentale déclinée ci-dessous :

- Sur la composante de la transmission du savoir nous avons voulu faire repérer le discours du contrat (défini plus haut), c'est-à-dire l'essentiel à retenir, à travers les univers de références et leurs marqueurs, les terminologies spécifiques, les synonymies phrastiques ou locutoires et lexicales, les évolutions de sens dans les reformulations, etc.
- Sur la composante du discours de positionnement du savoir, nous avons voulu faire repérer les prises de position de l'enseignant, ses anticipations du savoir des étudiants, et les sous-entendus et stéréotypes véhiculés par son discours etc.
- Sur la composante du discours de cadrage et de repérage, nous avons voulu faire repérer les renvois à d'autres cours ou à d'autres séances. Nous vérifierons aussi s'il est tenu compte de ces renvois dans les annotations d'étudiants.
- Sur la composante du discours sur les méthodes de travail, nous avons voulu faire repérer et distinguer les méthodes de travail de chaque enseignant.
- Sur la composante de discours parenthétiques, nous avons voulu faire repérer les différents décrochements discursifs et digressions successives contenus dans certains extraits.
- Pour la composante du discours « sur le dit », nous avons voulu faire repérer les mises en garde de l'enseignant, et faire distinguer le « dit » du commentaire, de l'explication, de l'illustration, de l'exemplification, etc.
- Pour les grandes catégories discursives comme l'argumentation, la narration, l'exposition et les passages polémiques, nous avons voulu faire retracer les trames de chacune de ces composantes.

Nous avons également voulu vérifier l'impact de certains rituels de mise à disposition du discours du contrat sur la prise de notes, si les appels implicites ou explicites à la prise de notes étaient suivis par les étudiants, et si les styles d'enseignement adoptés par les

enseignants étaient pertinents pour la compréhension orale et la prise de notes pendant le cour magistral.

2.4. Corpus pour des expériences

Une analyse détaillée des enregistrements a été effectuée dans le chapitre précédent. Cette analyse était essentiellement basée sur la version transcrite de ces enregistrements. De cette analyse de la transcription se sont dégagés plusieurs paramètres de complexité que nous avons étiquetés, catégorisés et hiérarchisés. La nature de ces étiquettes, de ces catégories et ces hiérarchisations a été déterminée et à partir de ces constatations, nous avons sélectionné des extraits caractéristiques des phénomènes observés. Ce sont ces extraits qui constituent la base de nos expériences et c'est à partir de ces paramètres de complexité que nous avons élaboré des consignes pour l'expérimentation.

L'une des raisons qui nous ont conduite à procéder à la sélection d'extraits de corpus est le fait que le discours magistral est une production très longue dans la durée et très concentrée du point de vue de son contenu. Nous avons pour cela pensé que soumettre aux étudiants tout le cours, pour des fins expérimentales, était très lourd à mettre en place. Cela supposait disposer tous les étudiants dans une pièce, leur faire écouter un discours d'une longueur non habituelle en dialogue conversationnel quotidien. Or nous avons affaire à des étudiants qui, malgré leurs diverses occupations estudiantines, avaient accepté sur la base du volontariat, de nous aider dans notre travail. Il nous a paru nécessaire de les ménager.

Autant dire que la compréhension orale dans son principe « *physiologique* » est un mécanisme qui ne se réalise que dans le temps. La parole orale étant fuyante, nécessite par conséquent un temps pour la percevoir, un temps pour extraire les indices acoustiques pertinents qu'elle renferme, un temps pour transmettre ces indices acoustiques à la mémoire; un temps pour traiter ces indices afin d'arriver à une représentation signifiante; un temps pour associer du sens aux sons perçus, etc. ... ; et un temps pour son interprétation.

Envisagée de cette façon, la compréhension orale du discours magistral exige un travail mental important qui ne peut se réaliser qu'avec le concours du temps. Et quand elle a lieu, même envisagée globalement, la compréhension orale ne se fait que coup par coup, moment par moment; puisque le cerveau à l'oral, a besoin d'un rythme d'assimilation et des temps de relâchement, à cause de la limite cognitive.

Par ailleurs, comme ce travail concerne la langue orale et que les cours magistraux enregistrés l'étaient à partir d'une caméra utilisant en partie les cassettes vidéo (VHS), pour plus d'efficacité dans nos manipulations et pour rester proche des situations réelles ou authentiques du déroulement de cours, il a nous fallu numériser nos enregistrements, pour pouvoir utiliser des logiciels de traitement de sons et d'images.

A partir donc des logiciels *Wave Editor* de NTI CD&DVD-Maker 7(logiciel de traitement de son) et de *Powerproducer* de CyberLinK(logiciel de traitement de la vidéo), nous avons fait des découpes et des montages des extraits d'enregistrements audiovisuels (nous avons écouté et visionné des cours ; nous avons sélectionné des séquences; nous avons mis ensemble des extraits transcrits, des extraits audio et vidéo) et nous y avons joint des consignes pour des tests expérimentaux.

Le corpus pour des expériences comprend plusieurs séquences de cours, correspondant à des phénomènes relevés dans sept cours de sept enseignants différents. Les séquences retenues ont une longueur variable selon que la compréhension de tel ou tel aspect identifié et analysé est envisagée pendant l'expérimentation. Nous avons

travaillé tantôt avec extraits audiovisuels, tantôt avec des extraits d'enregistrements sonores simplement, sans images. L'intérêt de cette diversification de supports a consisté à en faire émerger s'il y a lieu la pertinence.

Des fragments de films du cours ont servi de supports d'expériences. Pour chaque segment vidéo, une transcription y était associée ainsi qu'une composante sonore (sans images). Ces extraits portent des numéros qui ne correspondent pas à un déroulement continu du cours, mais ces numéros sont des indicateurs de repérages dans l'ensemble des enregistrements de cours, attribués par convention personnelle.

L'analyse du corpus expérimental est présentée dans les lignes qui suivent et, pour chaque extrait sélectionné, une description des caractéristiques qui ont déterminé son choix est également présentée.

Outil n°1

L'extrait n°1 présenté en annexe à la page 397 comporte plusieurs caractéristiques qui nous ont conduit à le choisir comme matériau d'expérience : il commence par un énoncé d'ouverture à la ligne 3

bien on va commencer toute de suite hein +++

Puis il s'enchaîne sur l'annonce de l'intitulé d'une partie du cours à la ligne 4

donc première partie droit et évolution sociale

droit et évolution sociale +++

Plusieurs énoncés secondaires aux fonctions variables se succèdent après cette annonce du titre. Nous avons relevé successivement :

- un commentaire sur une pratique précédente de l'enseignant à la ligne 6. Ce commentaire sert à justifier l'action de l'enseignant :

ce que j'ai fait là il y a quelques minutes en vous annonçant le plan

c'est un point de passage obligé auquel on vous soumet

- une recommandation sur les méthodes de travail, comme indiqué dans le chapitre l'analyse du cours magistral :
- une justification de cette recommandation :

Ligne 17

vous devez annoncer ce que vous allez faire

simplement par courtoisie pour le lecteur

ou celui qui vous écoute

pour l'auditeur hein

Ligne 16

aussi chaque que vous aurez à faire un travail vous devez annoncer votre plan

vous devez annoncer ce que vous allez faire

- un constat qui est en fait une représentation de l'image que l'enseignant se fait de ses étudiants sur leurs pratiques académiques, à la ligne 22 :

vous avez déjà fait ça d'ailleurs dans vos dans vos dissertations de français

ou vos dissertations de philosophie

· une description des circonstances d'application de cette recommandation à la ligne 23:

vous le verrez quand vous ferez des exposés

quand vous rendrez des devoirs écrits à la fin de votre introduction d'annoncer le plan que vous suivrez hein pour que encore une fois que votre publique sache où vous l'emmener +++

Un énoncé exprime l'indignation de l'enseignant face à une réaction non adaptée de ses étudiants, ce qui montre en passant que les étudiants, en général, ne savent pas prendre des notes à la ligne 31:

ne notez pas ce que je suis entrain de vous dire

c'est des chevilles

c'est des liaisons que je suis entrain de faire

donc ne dites pas que vous notez ça .

A l'audition, on entend l'enseignant répéter le titre du cours. Il le fait en utilisant un débit beaucoup plus lent, une période de silence intervient après cette annonce, sûrement pour laisser aux étudiants le temps de prendre des notes, puis le débit s'accélère.

L'expérience sur cet extrait va consister à demander une prise de notes. La question écrite reprendra la même consigne, mais testera aussi la prise en compte de conseils pratiques prodigués par l'enseignant.

Outil n°2

L'extrait qui sert d'outil d'expérience n°2 est présenté à la page 398 de l'annexe. Il contient un énoncé de repérage temporel dans lequel l'enseignant réitère un propos qu'il a tenu auparavant.

Ligne 3

qu'est-ce qui fait

comme je vous l'annonçait toute à l'heure déjà

qu'est-ce qui fait qu'une société comme la nôtre fonctionne au droit ? +++

Un marqueur possessif « **n ôtre** », inscrit le propos tenu dans une certaine culture ; l'enseignant s'identifie à cette culture et la revendique :

Ligne 5

*qu'est-ce qui fait qu'une société comme **la nôtre** fonctionne au droit ? +++*

Un autre énoncé comporte un sous-entendu : à la ligne 6 de ce deuxième extrait, l'enseignant prétend, à sa satisfaction, que des mécanismes autres que juridiques sous-tendent aussi le fonctionnement des sociétés occidentales.

Ligne 7

alors j'entends bien qu'elle ne fonctionne pas qu'au droit +++

elle fonctionne aussi en d'autres ressorts hein

d'autres mécanismes

***qui heureusement ne sont pas tous juridiques
ne relèvent pas tous du domaine du droit +++***

L'objectif de l'utilisation de ce matériau est de vérifier que la dimension culturelle des propos tenus par l'enseignant est saisie par les étudiants, ainsi que les nuances de son « dit ». Nous allons également vérifier s'il est tenu compte de renvois et des énoncés de cadrage et de repérage dans les notes prises par les étudiants.

Outil n°3

La séquence n°3 présentée à la page 399 de l'annexe se caractérise par l'emploi de la reformulation avec un élargissement de sens. Ainsi pour l'enseignant, les expressions « **droit occidental** » et « **droit de notre pays** » sont équivalentes, comme c'est illustré dans le fragment suivant :

Ligne 4

***il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental
particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein +++***

Un marqueur, « **autrement dit** » utilisé dans l'extrait, a pour fonction de mettre sur la même ligne significative « **droit occidental**) ou « **droit tel qu'il existe dans notre pays** » et l'expression « **propos... ethnocentrés** ».

Ligne 7

***autrement dit les propos que je tiendrai sont assez largement ethnocentrés
comme on dit
vous connaissez cette expression ? ethnocentrée
c'est-à-dire qui seront fondés sur une vision partielle
selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu
dans lequel on se trouve hein +++***

L'expression « **comme on dit** » à la ligne 9 permet à l'enseignant d'orienter son « dit » vers un univers de référence qu'il pense être connu de tous les étudiants :

***autrement dit les propos que je tiendrai sont assez largement ethnocentrés
comme on dit***

vous connaissez cette expression ? ethnocentrée

Un autre marqueur « **c'est-à-dire** » à la ligne 12 permet à l'enseignant d'introduire une explication et une reformulation :

***vous connaissez cette expression ? ethnocentrée
c'est-à-dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle
selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans
lequel on se trouve hein +++***

De notre point de vue, ce passage complexe peut poser des problèmes de compréhension orale et c'est justement-là son intérêt : nous permettre de voir comment les étudiants perçoivent ces équivalences de significations et de voir ce qu'ils retiennent ou prennent en notes dans de tels cas.

Outil n°4

Dans cette séquence assez courte présentée à la page 400 de l'annexe, l'enseignant emploie un énoncé qui anticipe le « su » des étudiants à la ligne 4 (**je pense que vous le devinez**) et un autre qui interprète ce « su » (**même si vous ne savez pas précisément**).

Les exemples qu'il cite ancre son dire dans une acception qui lui semble accessible à tout son auditoire.

Ligne 5

il va de soi qu'il existe des sociétés qui dans leur ensemble ne fonctionnent absolument pas au droit +++

euh on peut prendre des exemple en Afrique

notamment en Afrique noir +++

on peut prendre des exemples en Asie +++

*eh bien il y a là des pays qui méprisent le droit et qui délibérément l'ignorent
le refusent*

Le développement du thème abordé pendant cette séquence est renvoyé aux séances à venir, malgré que des détails aient été tout de même donnés :

Ligne 15

c'est un thème lequel peut-être on aura l'occasion de revenir

**mais ces sociétés-là considèrent que le droit c'est un instrument pour barbare
pourquoi ?**

**parce qu'il enferme les gens dans des comportements précis et rigoureux
+++**

surtout parce que lorsqu'il y a un litige entre deux ou plusieurs personnes

eh bien le droit à travers la justice permet de trancher le litige +++

Cette expérience a pour but de nous permettre de vérifier si dans les annotations d'étudiants il y a des informations qui n'ont pas été rapportées.

Outil n°5

Cet extrait assez long à la page 401 de l'annexe combine plusieurs composantes qui à notre avis le rendent complexe. On relève au début, au milieu et vers la fin de l'extrait, des énoncés parenthétiques imbriqués dans l'énoncé principal :

Ligne 4

l'introduction

**c'étaient les objectifs de ce cours avec première partie présentation donc du
cadre théorique des relations internationales +++**

présentation donc du cadre théorique des relations internationales +++

là je vais entamer un chapitre I quelle théorie?

quelle théorie donc

quelle théorie donc des relations internationales

Ligne 83

section 1 la théorie classique fondée sur l'état de nature

alors ça doit vous rappeler des bons souvenirs au moins pour ceux qui ont fait une classe de philo

Ligne 103

alors paragraphe premier

c'est la petite piqûre de rappel pour ceux qui auraient un petit peu oublier Rousseau

rassurez-vous en quelques mots parce que je

A l'audition, le débit est très lent, c'est presque une dictée, mais avec des connecteurs de l'oral spontané. La forme de dictée est mélangée avec l'oral spontané en même temps qu'elle est reformulée :

Ligne 15

les relations internationales sont confrontées à un grand problème qui est celui de

la paix et de la guerre

il n'y aurait pas d'histoires s'il n'avait pas d'histoires de guerre et d'histoires de traités

donc les relations internationales sont confrontées donc à un problème la paix et la guerre

et toute la question au cœur des relations internationales est celle de savoir si on peut transposer

donc est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre

est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre qui gouverne les sociétés civiles en interne

ou est-ce que la société internationale est de nature différentes complètement différente des sociétés étatiques internes ?

L'oral spontané est composé d'énoncés dialogiques,

Ligne 30

est-ce que ça vous paraît du jargon ?

Ligne 31

je vais vous expliquer

est-ce que la société donc internationale est de nature différente des sociétés civiles internes ?

Ligne 79

alors je vais commencer à développer point à point pour que vous voyiez bien le raisonnement

et des énoncés explicatifs des notions dictées :

Ligne 34

ça veut dire quoi

est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial

est-ce que c'est imaginable?

est-ce que réellement on peut imaginer un droit international avec une efficacité aussi grand

que notre droit interne?

c'est ça que ça veut dire

Nous avons également relevé entre autres :

- Une mise en garde :

Ligne 85

Rousseau est au cœur de la théorie

alors attendez Rousseau vous allez le revoir pas mal de fois

vous allez le revoir en droit constitutionnel bien sûr

en histoire bien sûr

en introduction au droit

et vous le voyez en introduction donc de ce cours

- Des rappels :

Ligne 103

alors paragraphe premier

c'est la petite piqure de rappel pour ceux qui auraient un petit peu oublier Rousseau

rassurez-vous en quelques mots

- Des énoncés métadiscursifs :

Ligne 107

paragraphe premier présentation de l'état de nature

et je vais m'appuyer d'abord

donc sur la théorie de Hobbes +++

je m'appuie donc sur la théorie de Hobbes qui a été donc inscrite dans un ouvrage célèbre le Léviathan ++

L'extrait a aboutit à une conclusion :

Ligne 146

mais il faut trouver un espace +++

le contrat social est donc le moyen

une fiction juridique et philosophique qui permet à l'homme d'abandonner sa liberté

d'abandonner cette agressivité

d'abandonner cet état de violence naturelle pour retrouver un ordre public qui va garantir à chacun sa liberté

L'intérêt de cet extrait est de voir ce que les étudiants prennent en notes et ce qu'ils retiennent en plus de la prise de notes. Les consignes écrites s'articulent autour des relevés de parenthèses orales, des notions expliquées et de leurs explications, des énoncés reformulés et leurs reformulants.

Outil n°6

Le début de l'extrait n°6 présenté à la page 404 de annexe correspond à une longue « échappée historique » : l'enseignant puise son contenu dans la culture générale historique, une culturelle qu'il estime dans un premier être connue de tous.

Ligne 7

***ça relève de la culture générale ça
le pentateuque c'est le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible
et dans ce Pentateuque là on trouve des dispositions étroitement juridiques
et y en a une que vous connaissez notamment
ça s'appelle le décalogue***

Son estimation est réévaluée par la suite, avec beaucoup moins d'optimisme à la ligne 11.

pas que vous connaissez j'espère

On relève dans l'élaboration discursive, plusieurs « démarches pédagogiques »:

· L'introduction d'une modération dans les propos tenus à la ligne 64:

on peut conclure de cette espèce d'échappée historique que je viens de faire très loin dans le temps hein

on peut conclure inévitablement que

enfin inévitablement

avec peu de chance de se tromper tout de même

parce qu'il n'y a pas de preuves scientifiques encore une fois

· Un appel à la déduction ou à l'inférence à la ligne 68:

on peut conclure avec de peu de chance donc de faire d'erreur que euh le droit est apparu avec les relations sociales

des relations entre les hommes

et des relations entre les hommes sont nées avec l'humanité

cela va de soi parce que l'homme n'a jamais été un être unique +++

donc dès que la première société s'est formée il y'a fort à parier pour que elle ait eu

recours à des premières formes de droit

des premières formes d'organisations juridiques de ses relations internes

de ses relations aussi extérieures

- Une progression vers un aboutissement à la ligne 75:

donc dès que la première société s'est formée

il y'a fort à parier pour que elle ait eu recours à des premières formes de droit

des premières formes d'organisations

juridiques de ses relations internes de ses relations aussi extérieures

donc ça nous emmène à examiner le problème du droit sous un autre angle historique tout en gardant cette plongée dans le temps

on va voir dans une section première que le droit répond d'abord à une aspiration matérielle qui est tout simplement l'aspiration à la sécurité

donc section 1 l'aspiration à la sécurité

- Le recours à une parenthèse orale à la ligne 86:

donc section 1 l'aspiration à la sécurité

et nous verrons dans une section 2 plus tard que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme

d'une idée si vous préférez

d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qui répond à une l'aspiration à la justice

donc section 1

- La mise à disposition du « discours du contrat » aux étudiants à la ligne 92:

donc section 1 je reviens l'aspiration à la sécurité

alors l'aspiration à la sécurité

je ne sais pas ce que vous en pensez mais c'est un

peu commun de dire ça c'est l'aspiration de tout le monde

ceux qui n'aspirent pas à la sécurité sont ceux qui s'estiment les plus forts

ceux qui n'ont rien à craindre du monde qui les entoure

ceux-là ne souhaitent pas bénéficier d'une sécurité particulière

parce qu'ils trouvent en eux-mêmes des ressources pour s'épanouir sans rien craindre de l'extérieur

mais le lot commun le sentiment général partagé par la quasi totalité d'une population

dans une société donnée

c'est

cette aspiration

ce souhait de pouvoir vivre paisiblement avec ses capacités sans craindre à tout moment d'être agressé par autrui ou par la nature environnante

- Une progression discursive sous forme d'une mise en liaison thématique à la ligne 105:

ce souhait de pouvoir vivre paisiblement avec ses capacités sans craindre à tout moment d'être agressé par autrui

ou par la nature environnante

et c'est ce dernier aspect que je vais développer dans un premier point

dans un premier paragraphe

nous allons voir le rapport qui existe entre le droit et la précarité matérielle

donc paragraphe premier droit et précarité matérielle

L'expérience va consister, en plus de la prise de notes, à faire repérer les différentes informations de l'extrait, à faire relever les mots de liaisons ou les énoncés qui signalent le passage d'une composante à une autre et à faire préciser la fonction ou la valeur de chaque composante.

Outil n°7

L'extrait n°7 à la page 407 de l'annexe commence par l'annonce répétée du titre à la ligne 2 :

chapitre premier l'Etat

chapitre premier l'Etat cadre du droit

du droit public

l'Etat cadre du droit public

Il s'ensuit une longue échappée méthodologique instituant un contrat spécifique entre l'enseignant et les étudiants, puis l'enseignant donne des consignes de prise de notes à la ligne 5:

je vous invite à suivre la nota

la subdivision que j'adopte hein !

c'est-à-dire quand je vous dis grand 1

c'est en chiffre romain hein

euh parce qu'après je vous mettrai des petits 1 en chiffre numérique

donc chee autant que faire se peut essayez de suivre la subdivision que je vous indique

d'autant plus que c'est celle que vous allez retrouver dans le plan

donc on va éviter de vous mélanger

écoutez-moi quand j'adopte une subdivision

elle est ce qu'elle est mais au moins de vous permettre de suivre

Puis s'enchaîne une composante de mise au point sur les règles de bienséance à observer par tous, pour que le cours se déroule de la meilleure façon qui soit à la ligne 17:

je précise quand même hein avant de commencer

si par hasard je vais trop vite hein

en principe j'adopte un temps qui euh vous permettra d'écrire sans trop de difficultés

mais il se peut que au bout de la deuxième heure voire surtout de la troisième heure quand tous les poignets vous savez commencent à fatiguer

vous risquez d'avoir des problèmes pour écrire vite

donc pour certains d'entre vous je ferai attention à ce que ça n'arrive pas

mais vous n'aurez peut-être pas entendu ce que j'ai dit

plutôt que de déranger voisins voisines et créer un chahut énorme dans la moitié de l'amphi

vous me demandez gentiment est-ce vous pouvez répéter s'il vous plaît et je répète volontiers

à condition que ça me soit demandé gentiment et poliment

si vous invectivez pour me dire que je vais trop vite il est évident que là vous me ferez accélérer la cadence

mais je n'ai jamais refuser chee

je n'ai jamais refuser de répéter si ceci m'est demandé selon les règles les plus élémentaires de la bienséance voilà

La suite est une composante du maintien d'ordre à la ligne 42:

y a des gens qui ont pas de chance parce que je les connais déjà

donc euh les gens qui se feront remarquer

que j'ai déjà vus l'année dernière sont les premiers à se faire réprimander

donc euh faites profil bas si possible

après oh je vous avertis je suis très physionomiste et j'assimile très vite les têtes et je vois tout le monde

donc euh faut pas vous figurez que parce que vous êtes en haut je ne vous vois pas

mais évidemment dès la première séance il y a des gens que j'ai repéré tout de suite pour les avoir disons vus l'an dernier

donc ceux-ci je les invite à ne pas se faire remarquer dès la première séance

puisque c'est automatiquement eux qui sont dans ma ligne de mir

après tous les autres sont dans ma ligne de mir

mais lors de la première séance évidemment il en est différent

Le « discours du contrat » est donné sous forme de dictée pendant laquelle l'enseignant répète plusieurs fois les mêmes fragments à la ligne 59.

l'Etat est le siège du pouvoir politique

l'Etat est le siège du pouvoir politique

le pouvoir politique au sens juridique du terme

le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité ou de puissance

le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité ou

*de puissance détenues par les gouvernants
les gouvernants qu'on
qu'on oppose aux
(réponse d'étudiants) aux gouvernés
nous sommes des gouvernés hein !
donc le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité
ou*

*de puissance détenues par les gouvernants
ceux-ci disposent ou plus exactement le pouvoir politique
le pouvoir politique est un ensemble de compétences
le pouvoir politique donc est un ensemble de
compétences qui se divisent entre le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif
donc ensemble de compétences qui se divisent entre le pouvoir législatif et le
pouvoir exécutif
l'Etat est le support moderne du pouvoir politique
l'Etat est le support moderne du pouvoir politique
il est une structure institutionnalisée
il est une structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique
structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique
structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique le droit publique
juridiquement
juridiquement l'Etat est une personne morale
juridiquement l'Etat est une personne morale territoriale de droit public
personne morale territoriale de droit public
et vous pouvez même ajouter l'adjectif souveraine
personne morale territoriale de droit public
territoriale et souveraine
la formule un Etat suffisamment entendue pour qu'elle vous paraisse euh en tous
cas familière
alors sur le plan historique
sur le plan historique l'Etat s'est constitué*

L'expérience consiste à vérifier que les notes d'étudiants font ressortir toutes ces caractéristiques.

Outil n°8

L'extrait n°8 présenté à la page 409 de annexe est caractérisé d'une part par l'emploi des phrases synonymes. Aussi le segment « **l'harmonie du groupe** » à la ligne 8 peut paradigmatiquement remplacer « **l'harmonie sociale** » ou « **le fait que des gens puisse**

garder des bonnes relations entre eux même quand ils sont en conflits ». De même, les segments « **à les mettre en rapport** », « **à renouer la communication entre eux** » et « **à faire en sorte qu'ils discutent** », à la ligne 13 et les énoncés suivants semblent interchangeables : **de rabibocher, de raccommoier les gens, de faire en sorte qu'il trouve un terrain d'entente dépassant le litige qui les opposait** .

D'autre part, l'enseignant fait un commentaire sur un terme qu'il emploie à la ligne 32 :

le mot exotique n'est pas du tout péjoratif

L'emploi du terme « **exotique** » est introduit à l'aide d'un énoncé secondaire, cet emploi est par la suite justifié à la ligne 33 :

ce qui compte dans ces sociétés qu'on peut qualifier d'exotiques

puisqu'ils sont éloignés géographiquement des nôtres

Ce sont ces caractéristiques qui ont déterminé notre choix pour cet extrait. Pour vérifier la compréhension orale de ces paramètres, nous allons demander aux étudiants d'identifier les synonymies phrastiques, locutoires et lexicales et de distinguer le « dit » du commentaire, de l'explication, de l'illustration, de l'exemplification, de la justification, en plus la prise de notes.

Outil n°9

L'extrait n°9 à la page 410 de l'annexe comporte un renvoi d'un développement aux cours à venir à la ligne 12 :

*alors qu'en occident ce qui prévaut c'est votre peau individuelle à vous mademoiselle
ou à vous monsieur*

*pas le sentiment de solidarité avec le voisin
avec le village*

ou avec la quartier dans lequel vous habitez

c'est vos intérêts personnels

on verra que ça s'est formé au fil du temps

ça s'est traduit dans le droit par des institutions particulières

A la ligne 24, un énoncé confère une dimension polémique aux propos de l'enseignant : l'enseignant apporte une nuance à la portée de son propos :

si nous nous fonctionnons au droit

encore pas toujours

On relève des propos qui sont reformulés.

Ligne 30

si mes propos sont égo-centrés

prennent en considération la situation que nous vivons

Ces constatations nous conduisent à demander aux étudiants de repérer les différentes composantes de l'extrait, de repérer les renvois à d'autres cours ou à d'autres séances, de repérer des évolutions de sens dans les reformulations et de choisir la forme la plus adaptée pour être notée et de repérer les passages polémiques.

Outil n°10

L'extrait n°10 à la page 411 de l'annexe comporte plusieurs composantes, nous avons relevé entre autres :

- Une composante d'appel à la prise de notes à la ligne 3:

donc vous pouvez noter le titre que je reprendrai tout à l'heure

- Une composante argumentative à la ligne 36:

plus le temps s'est s'écoule hein

plus les siècles et les millénaires se sont accumulés

et plus la vie sociale s'est complexifiée et compliquée

les gens ont acquis des spécialisations qui font qu'aujourd'hui on a un tuyau qui fuit

on appelle pas le maçon

on appelle le plombier

un spécialiste hein !

dans les rôles

dans l'échelle des travailleurs sociaux des professions qui n'existaient pas il y a

seulement une cinquantaine d'année etc. +++

donc les choses sont de plus en plus complexes +++

- Une reformulation à la ligne 72 :

on a utilisé cette façon de remonter le temps

de remonter la chronologie

de remonter l'histoire pour discerner à quel

moment le droit était apparu +++

- Une composante narrative à la ligne 78:

on a trouvé des traces anciennes du droit en remontant le temps comme ça +++

alors je parle pas des derniers siècles qui viennent de s'écouler

c'est évident qu'au 18^e siècle par exemple il y avait du droit à profusion +++

il y avait des textes juridiques déjà extrêmement élaborés

je parle pas non plus de l'antiquité

l'antiquité romaine en particulier qui a été un des grand

moments de développement du droit

on parle du droit romain +++

certains d'entre vous étudieront en année de licence

ou en année de maîtrise des matières spécifiques

qui portent sur l'histoire du droit et en particulier sur le droit romain

euh le droit romain était déjà

très perfectionné

très construit +++

c'était un ensemble dont nous avons d'ailleurs hérité

Une séquence narrative est mise en parallèle avec une composante du présent de la narration à la ligne 100:

mais on en retrouve la trace précise encore aujourd'hui par exemple dans un domaine que je cite très souvent dans les exemples que j'utiliserai

euh dans le domaine des biens immobilier

des immeubles

eh bien notre droit français actuel à l'an2000 est dans une grande mesure

l'héritier de celui existait déjà à l'époque de l'empire romain

Outre ces deux composantes, on relève également :

- Une composante d'aide d'orthographe à la ligne 121:

bon il y a plusieurs orthographes possibles le nom propre d'Amourabi

Amourabi c'est je répète le nom du monarque qui régnait sur la Mésopotamie ++

- Une description à la ligne 124

le code d'Amourapi c'est un ensemble des

plaquettes hein! sur lesquelles ont été gravé quantité d'article qui ressemblent

tout à fait à ce qu'on connaît aujourd'hui dans nos code de Dalloz

ou de Litec que je ++ tout

à l'heure

c'est des dispositions juridiques extrêmement précises qui portent sur la

manière dont on peut prêter quelque chose

dont on peut en obtenir la constitution

dont on peut prêter de l'argent

des animaux etc.

euh sur la façon aussi dont on peut réparer les préjudices que l'on provoque à autrui

- Un apport terminologique à la ligne 135:

bref quantité des relations juridicisées

c'est-à-dire appréhendées par le droit encadrées par le droit

Pour cet extrait, nous voulons faire repérer les différentes composantes d'un extrait complexe et faire relever les indices (prosodiques ou linguistiques) du passage d'une composante discursive à une autre. Nous voulons également faire repérer les énoncés reformulés et les énoncés reformulants, faire distinguer le contenu de la définition, de l'explication et faire reproduire la trame d'une narration ainsi que celle d'une argumentation.

Outil n°11

L'extrait n°11 à la page 414 de l'annexe comporte une séquence argumentative : après un appel explicite à noter le titre, l'enseignant s'engage dans un développement argumentatif dont plusieurs connecteurs sont identifiables ainsi qu'une succession d'arguments pointant vers un aboutissement logique et dont le but visé est d'amener l'auditoire à adhérer au point de vue qu'il développe.

Plusieurs énoncés secondaires viennent rompre la continuité discursive pour introduire des informations de diverses sortes à la ligne 12:

bien il s'agit de nous interroger sur

comme je vous le disais tout à l'heure

à propos des fondements du droit

sur les origines du droit

alors il y a une manière commode et le plus souvent d'ailleurs efficace pour

cerner les contours d'un phénomène social

cette manière consiste à remonter dans le temps tout simplement

c'est le cas

envisager les choses sous un angle historique

pourquoi ? +++

parce que tout simplement on estime

c'est une espèce de vision banale de l'évolution des sociétés

on estime qu'aujourd'hui en l'an 2000

si vous voulez

on vit dans un cadre

sous la société française pour prendre notre exemple à nous

euh on vit dans un cadre qui est beaucoup plus complexe qu'il ne pouvait l'être

Les arguments puisent dans l'histoire :

Ligne 27

euh on vit dans un cadre qui est beaucoup plus complexe qu'il ne pouvait l'être

pour nos ancêtres du 15ème siècle

qui eux mêmes vivaient dans un cadre beaucoup plus

complexe que ne l'était celui des Gaulois du deuxième siècle avant notre

ère qui eux-mêmes déjà vivaient dans une société

qui était très évoluée par rapport à l'homme de

Néhandertal ou à l'homme du Cro Magnon

L'auditoire est mis à contribution, l'enseignant fait appel à son bon sens, à sa capacité de raisonnement :

Ligne 33

*cette idée **si voulez** que plus le temps a passé
plus le temps s'est s'écoule hein
plus les siècles et les millénaires se sont accumulés et
plus la vie sociale s'est complexifiée et compliquée*

La séquence comporte une composante typique d'une narration dans laquelle les temps utilisés sont ceux du passé narratif :

Ligne 68

on vit dans un cadre qui est beaucoup plus complexe qu'il ne pouvait l'être pour nos ancêtres du 15ème siècle qui eux mêmes vivaient dans un cadre beaucoup plus complexe que ne l'était celui des Gaulois du deuxième siècle avant notre ère qui eux-mêmes déjà vivaient dans une société qui était très évoluée par rapport à l'homme de néondontal

ou à l'homme de Cro Magnan +++

Les arguments puisent également dans le quotidien :

Ligne 77

***les gens ont acquis des spécialisations qui font qu'aujourd'hui on a un tuyau qui fuit
on appelle pas le maçon
on appelle le plombier
un spécialiste hein !***

Ces constatations nous ont conduite à préconiser de demander aux étudiants de relever les différents arguments, de relever les liens entre arguments, en se servant des connecteurs d'argumentation, de relever la trame de toute l'argumentation, les énoncés secondaires et de dire quelle était leur fonction, en plus de la prise de notes.

Outil n°12

L'extrait n°12 à la page 416 de l'annexe présente plusieurs illustrations du sujet abordé :

Ligne 4

***j'ai dit que vous avez une relation entre étudiants qui êtes sur le même banc
vous avez des relations familiales
vous avez des relations amicales quand vous sortez
quand vous allez faire des courses avec des professionnels
des vendeurs etc.***

Ces illustrations ont pour but de dériver vers une conséquence : les inégalités ou le rapport de force :

Ligne 16

***bon donc cette relation sociale qui peut être à géométrie variable
elle repose toujours sur un rapport inégalitaire
parce que l'inégalité c'est le sort commun
c'est la situation de départ dans laquelle nous nous trouvons tous***

les uns par rapport aux autres

Pour illustrer cet aboutissement, l'enseignant prend des exemples très caricaturaux qui sont en fait des digressions et qui malgré leur caractère digressif ne sortent pas du cadre du cours, mais introduisent des stéréotypes du pouvoir :

Ligne 53

***le rapport de force n'est pas toujours bêtement brutal heureusement
parce que s'il était toujours bêtement brutal
cela voudrait dire qu'on est toujours à l'époque de l'homme de caverne où
l'homme tirait sa femme par la chevelure quand il voulait déménager de la
grotte hein! +++
ça c'est le rapport de force brutal
primaire
physique si je puis dire +
ce seraient des haltérophiles qui nous gouverneraient +
si c'était un rapport de force brutal hein!
ou les messieurs muscles
messieurs univers de telle ou telle année qui seraient les rois du monde +
donc ça c'est qu'un aspect
sur une confrontation physique ça vaut le coup d'être le plus fort
c'est intéressant comme critère +++
mais c'est pas ça qui mène le monde heureusement
mais le rapport de force
il peut reposer sur quantité d'autres choses
alors matériels entre les riches et les pauvres
ceux qui ont beaucoup ceux qui ont peu +++
il peut se reposer aussi sur le un certain plan intellectuel par exemple la
connaissance
ça peut être un rapport de connaissances de la détention d'informations***

A partir de cette séquence, nous voulons voir ce que les étudiants prennent en notes, d'où les consignes suivantes :

- Faites la distinction entre le « dit » de l'enseignant et l'explication ou l'illustration.
- Relever les propos secondaires, les énoncés mis en parenthèses (orales), les énoncés qui s'écartent du contexte du cours et dire en quoi cela consiste t-il.
- Relever les énoncés qui introduisent des stéréotypes de pouvoir.

Outil n°13

L'extrait n° 13 à la page 418 de l'annexe décrit l'aboutissement d'un raisonnement. Le présentatif « **c'est** » oriente vers cet aboutissement :

Ligne 3

c'est ce par quoi va se tenir l'inégalité +++

c'est par la soumission de l'un et par la domination de l'autre

Des généralisations sont faites à partir de cet aboutissement :

Ligne 14

si l'on généralise ce type de situations

on aboutit à quoi ?

on aboutit à une situation dans laquelle dans le pilotage des sociétés dans rapports sociaux alors plus généraux

globaux

à l'échelle d'une société dans son ensemble eh bien ceux qui tiendront le haut du pavé

je vais utiliser une expression commune

ceux qui dirigeront

ceux qui prendront le pouvoir seront les plus forts

parce que ce sera les plus forts économiquement

les plus forts politiquement

c'est pas tout à fait la même chose peu importe

mais ce sera les plus forts qui l'emporteront

et il y aura une masse des gens qui seront en situation au contraire d'infériorité qui seront soumis hein

Ces généralisations entraînent des conséquences :

Ligne 32

et le risque c'est qu'on aboutisse par voie de dominations successives à une situation extrêmement simple qui est malheureusement bien connu que toutes les sociétés ont connu

qui est celle de la domination d'un seul qui pourra assouvir une liberté totale parce qu'il sera le tout puissant

il tiendra tous les moyens de force principaux dans la main hein +++

ça sera le dictateur

le chef

le despote

le tyran

appelez-le comme vous voudrez

or lui il aura effectivement une liberté sans limites

il aura en dessous de lui une masse représentée par le reste de la population qui sera au contraire en situation d'esclaves

sera soumise à ses volontés et à son bon plaisir

Notre but est de voir ce que les étudiants prennent en notes en pareils cas et quelles stratégies ils utilisent pour arriver à cette fin. D'où les consignes suivantes :

- Repérer la trame d'une argumentation, d'une exposition.
- Relever les synonymes locutoires et lexicales

Outil n°14

L'extrait n° 14 à la page 419 de l'annexe présente une argumentation. On relève :

- une description d'une thèse de départ :

Ligne 6

mais cette situation-là de la domination d'un seul qui libre jouit d'une liberté absolue face à tous les autres qui sont soumis aux libertés que le leader veut bien leur reconnaître

cette situation là qui résulte d'un rapport de force une confrontation à un échelon politique en général

elle est très instable

- Un enchaînement d'arguments pour justifier cette thèse :

- * un argument d'explication :

Ligne 11

elle est très instable parce que tout le monde n'espère qu'une seule chose c'est remplacer le chef

- * un argument qui présente la conséquence de la situation :

Ligne 13

c'est des rivalités qui apparaissent très vite

très rapidement

qui se généralisent

et qui rendent compte de cette instabilité

- Une présence actualisée des connecteurs d'argumentation :

- * un connecteur *or* :

Ligne 29

or si on était tous égaux les uns par rapport aux autres il y aurait pas de problème on aurait pas besoin du droit +++

- * un connecteur *mais* :

Ligne 32

mais cette situation-là de la domination d'un seul qui libre jouit d'une liberté absolue face à tous les autres qui sont soumis aux libertés que le leader veut bien leur reconnaître

- * un connecteur *alors* :

Ligne 37

alors de quelle façon? +++

mais de façon extrêmement simple

· Et une conclusion avec le connecteur *donc* :

Ligne 51 :

donc lorsque vous vous rentrez en relation avec une personne

bien si savez

si le droit existe

vous savez que vous allez vous situer

et situer votre relation à l'intérieur de ce cadre

vous allez pouvoir prévoir les réactions d'autrui +++

et vous aurez la certitude que ces réactions n'outrepasseront pas les limites qui ont été fixées par le droit +++

Cette régulation transphrastique nous intéresse, c'est ce qui nous conduit à vérifier que la trame est comprise et c'est pour cela que la consigne de vérification est de faire repérer justement cette trame.

Outil n°15

L'extrait n°15 à la page 421 de l'annexe positionne le savoir qui va être apporté dans une interface particulière :

Ligne 3

c'est un cours qui est en fait à l'interface de ce que vous avez fait pendant votre scolarité dans le secondaire

et qui ouvre les études supérieures

L'enseignant indique les différents objectifs du cours, avec pour chaque objectif, des exemples et arguments à la clé :

Ligne 6

c'est un cours qui est très intéressant

parce que on essaie de vous donner les clés d'une actualité qui avance à toute vitesse

et qui est parfois difficile à comprendre

si je prend simplement les journaux d'aujourd'hui

vous savez que le G7 se réunit ce week-end à Prague

qu'enchaîne une grande rencontre de la banque mondiale toujours à Prague

qui fait suite à la rencontre de Seattle

que vous avez peut-être suivi dans la

presse ou dans les aux informations télévisées l'année dernière +++

les conséquences de ces deux réunions sont très importantes pour l'euro

*pour le prix du pétrole
pour le développement
nous sommes directement concernés et au quotidien
et même quand on est juriste
et j'ai envie de dire
surtout quand on est juriste par les travaux de ces réunions
donc ça sera un deuxième objectif du cours
de vous sensibiliser à cette culture internationale
pour que vous compreniez que nous les petits Français
on est pas le centre du monde
et si on regarde la planisphère
on est qu'un tout petit pays dans le concert des nations
ça déstabilise quelque fois les idées un peu toutes faites sur notre orgueil
national
ou sur notre tendance cocorico très avancée
c'est une trace de la culture français
troisième raison
c'est que notre monde notre société internationale a évolué très très vite
et que tout s'est construit initialement autour du mot État
du concept d'État que vous allez étudier au fil des cours dans deux cours
trois cours principalement dans le cours d'introduction au droit
l'État c'est une donnée forte donc avec Maurice Gaillard
dans le cours d'histoire avec Daniel Dur pardon!
je me trompe avec Daniel Dur
et dans le cours de droit constitutionnel évidemment avec Loïc Chabrier +++
ces trois cours fonctionnent ensemble
c'est autour
est centré sur l'État
et moi je décentre au lieu de centrer le cours sur la logique de l'État
l'État n'est plus qu'un acteur des relations internationales
et ça vous donne un champ beaucoup plus ouvert
plus compliqué aussi
parce que moins stable
moins stabilisé
mais tout aussi important*

Le cadre conceptuel dans lequel certaines notions doivent être entendues est également précisé :

Ligne 71 du corpus d'analyse

troisième raison c'est que notre monde notre société internationale a évolué très très vite

et que tout s'est construit initialement autour du mot État

du concept d'État que vous allez étudier au fil des cours

dans deux cours

trois cours principalement dans le cours d'introduction au droit

L'État c'est une donnée forte donc avec Maurice Gaillard dans le cours d'histoire avec Daniel Dur pardon!

je me trompe avec Daniel Dur

et dans le cours de droit constitutionnel évidemment avec Loïc Chabrier +++

ces trois cours fonctionnent ensemble

c'est autour

est centré sur l'État

et moi je décentre au lieu de centrer le cours sur la logique de l'État

l'État n'est plus qu'un acteur des

relations internationales

et ça vous donne un champ beaucoup plus ouvert

plus compliqué aussi

parce que moins stable

moins stabilisé

mais tout aussi important

L'enseignant donne les sources d'informations et les supports de cours

Ligne 131:

ça se passe aussi sur Internet

et donc dans le soutien du cours je vous ai indiqué les sites Internet que vous

pouvez aller consulter dans les salles de la faculté

Les consignes proposées pour cet extrait sont les suivantes :

- Relever les objectifs du cours.
- Identifier les sources d'informations en droit, donner un exemple à chaque fois.
- Identifier le cadre conceptuel des notions proposées pendant le cours.
- Citer les supports de cours.
- Repérer les prises de position de l'enseignant.

Outil n°16

L'extrait n° 16 à la page 424 de l'annexe présente l'organisation du cours en trois parties différentes puis la conclusion. Dans chaque partie, les détails du contenu sont également donnés :

- Ligne 18

***la première partie ça sera consacrée
vous l'écrirez enfin vous l'écoutez c'est plutôt important
aux cadres théoriques des relations internationales***

- Ligne 44

***la deuxième partie
elle sera événementielle***

***un tout petit peu réplique ou un petit peut redite selon les cas de ce que vous
avez fait l'année dernière dans le programme de terminale***

- Ligne 84

***la troisième partie du cours c'est une approche qu'on appelle institutionnelle des
relations internationales***

et qui vous ouvrira sur le droit international

et sur le droit européen

toutes les institutions donc qui structureront la vie et la société international

Et la conclusion à la ligne 112:

Notre travail va consister à vérifier si les écrits des étudiants les éléments qui nous intéressent apparaissent ou non. C'est pourquoi on leur demande explicitement de relever les différentes parties du cours, de dire en quoi consiste chacune de ces parties, d'identifier les méthodes de travail et de relever les marqueurs de demande d'attention de l'enseignant.

Chapitre 4 Présentation des résultats expérimentaux

1. Expérimentation proprement dite

Notre expérimentation s'est déroulée en deux séances. La première séance concernait quelques étudiants volontaires déjà en 1^{ère} année d'université, la deuxième s'est faite dans une classe de langue française avec des étudiants de niveau C1 ayant l'intention de suivre des cours à l'université à la rentrée suivante (comme annoncé dans la section définition des concept clés, en compréhension le niveau C1 du Cadre Commun de Référence pour les Langues correspond à l'apprenant autonome de compétence opérationnelle effective, capable de comprendre toute langue orale, qu'elle soit en direct ou à la radio et quelque soit le débit, de comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que de saisir les significations implicites).

Les deux séances de cette expérimentation se sont déroulées en trois temps. Dans un premier temps nous avons reproduit -artificiellement- les conditions de déroulement du cours magistral : nous avons proposé aux étudiants des activités d'écoute et de prise de notes, à partir des extraits de cours qui ont été sélectionnés pour la pertinence de leurs caractérisations. Nous avons ensuite testé par des questions écrites ciblées la compréhension des éléments de détail du contenu de chaque transcription sélectionnée. Nous avons enfin procédé à des entretiens oraux pour recueillir le ressenti et l'appréciation des étudiants, d'abord sur l'organisation des activités proposées, puis sur la complexité des tâches demandées.

2. Séance n°1

2.1. Déroulement

La première série d'expériences a eu lieu une matinée du 31 janvier 2008 dans une salle AV/TICE de Lyon. C'est une salle, équipée d'une vidéo avec un écran plat LDC sur lequel nous avons branché un ordinateur portable.

Les expériences se sont déroulées en trois phases essentiellement :

- Une première phase était constituée des séquences de mise en situation de cours. Les expériences que nous allons présenter dans les lignes qui suivent ont consisté à faire visionner et auditionner des extraits de cours magistraux aux étudiants, en leur demandant de prendre des notes.
- Une deuxième phase était consacrée à repasser le même extrait, après avoir remis aux étudiants la transcription de la séquence qu'ils venaient d'écouter et de visionner, accompagné d'une liste de consignes écrites. L'exercice pour cette phase a consisté

à leur demander de répondre aux questions écrites posées, en se servant des notes qu'ils venaient de prendre et de la transcription qu'ils avaient sous les yeux ; une fiche pour répondre aux questions était mise à leur disposition.

Les épreuves de ces deux premières phases ont eu une durée variable selon le contenu et la nature de chaque séquence.

Une troisième phase était en fait une discussion entre les étudiants et l'enquêtrice sur les difficultés de chaque extrait. C'était une situation d'échange conversationnel pour recueillir des informations complémentaires sur la complexité de chaque extrait. Cette phase de discussion a été enregistrée.

Les expériences sur les extraits vidéo se sont déroulées de façon satisfaisante. Par contre quand nous avons passé les extraits audio (c'est-à-dire les extraits où nous n'avons que le son, sans l'image), les activités proposées n'ont pas eu beaucoup d'attrait auprès des étudiants. C'est ce qui se révèle lorsque nous considérons les répliques, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 du dialogue suivant : (D = doctorante, E = étudiant).

D *tout ce que j'ai en son c'est à peu près ça*

E 3 2. ***c'est difficile***

D *d'accord quand on a pas l'image*

E2 4. ***c'est très important parce que quand une présence pour voir pour 4 les gestes la mimique tout ça moi je trouve ça important***

E1 6. ***ça joue énormément le feed back pour savoir l'effet retour de tout de du professeur sur nous en fait parce là on a le brouhaha et puis c'est tout***

D *et on a du mal vous avez du mal*

E3 7. ***y a pas de rapport en fait y a pas de rapport c'est trop loin on ne se sent pas concerné***

E1 8. ***pourtant c'est un cours qu'on connaît c'est un cours qu'on connaît moi personnellement j'ai l'impression que c'était je ne sais pas on peut***

D *d'accord bon beuh écoutez puisque la suite c'est comme*

E1 9. ***on pourrait écouter un autre pour savoir si c'est pareil***

D *si c'est pas pareil*

E1 10. ***ça a pas trop de sens en fait***

D *d'accord donc le son tout court sans l'image c'est très dur*

(étudiants) 11. ***c'est difficile***

D *et si vous aviez besoin d'aide si on avait un cours à Lyon 2 pour aider*

les étudiants de première année de droit à comprendre leur cours vous souhaiteriez que ce travail là soit fait sur des cours avec l'image ?

(étudiants) 12. ***oui tout à fait***

Il ressort de ces répliques que les étudiants ont considéré que l'écoute et de prise de notes des séquences sonores uniquement était non « aisées ».

Nous avons estimé qu'il fallait une séquence supplémentaire à la fin des trois principales phases. Cette séquence qui avait pour but de faire émerger les souhaits, les attentes et le ressenti d'étudiants a donné lieu à une demi-heure d'enregistrement.

2.1.1 Profil linguistique des informateurs

Les trois étudiants se sont présentés à la première séance expérimentale ont été recrutés sur la base du volontariat. Parmi les trois étudiants présents, deux sont d'origine étrangère ; l'un d'eux parlait l'allemand et l'arabe comme langues maternelles, l'autre avait pour langue maternelle le roumain; la troisième étudiante est une locutrice native.

et avaient accepté de travailler avec nous. C nous l'avons déjà dit plus haut, ce sont des étudiants de première année de droit à l'université lumière Lyon 2 qui ont été recrutés sur la base du volontariat.

Des fiches de biographie linguistique remises aux étudiants au début de l'expérimentation et remplies par eux à la fin de toutes les expériences ont permis de recueillir certaines informations. Dans sa fiche l'étudiante native a par exemple mentionné n'avoir aucune difficulté à comprendre les cours magistraux. Elle disait prendre des notes de façon « normale », en abrégant, en ne retenant que l'essentiel, en reformulant et en comptant sur les répétitions de l'enseignant pour affiner sa prise de notes; et ainsi elle n'a exprimé aucun souhait particulier.

L'étudiant de langues maternelles allemande et arabe a affirmé ne pas avoir eu de difficultés de compréhension orale de cours magistraux en général. Selon lui, ses stratégies de prise de notes étaient déterminées par styles d'enseignement, et souvent caractérisées par une notation « mot à mot ».

L'étudiante de langue maternelle roumaine a affirmé avoir rencontré des difficultés de compréhension orale de cours magistraux, à cause de l'accélération du débit des productions des enseignants. Elle avait le sentiment que souvent, le contenu à prendre en notes n'est pas très explicite, ce qui l'obligeait à vouloir tout noter, ce qui est évidemment impossible. Cette difficulté l'amène à ne noter que des idées qu'elle juge les plus importantes. Elle souhaiterait avoir des cours magistraux accompagnés d'images et de schémas.

2.1.2. Evaluation du dispositif expérimental

L'ensemble du premier corpus expérimental comportait seize extraits de cours. Cependant nous n'avons pu en exploiter qu'environ la moitié, pour deux raisons principalement : d'abord parce que, comme indiqué dans les lignes précédentes, les extraits audio dont nous disposions n'ont pas vraiment fonctionné comme nous l'avions souhaité ; puis à cause du temps dont nous disposions, trois heures d'activités étaient insuffisantes pour nous, mais semblaient beaucoup trop denses pour les étudiants.

Nous avons constaté d'une part que certaines questions écrites sont restées sans réponses, notamment celles où nous leur demandions de relever les informations importantes puis de les distinguer et de les classer en informations principales et secondaires. D'autres items où il était question de définir la valeur de chaque information secondaire n'ont pas trouvé de réponses non plus. Pourtant à l'entretien oral, les répliques d'étudiants montraient qu'ils étaient capables de faire la différence entre les informations principales et les contenus secondaires du cours. En fait la démarche intellectuelle de compréhension orale faite de façon « inconsciente » et en un temps assez court ne débouchait pas toujours sur des annotations.

Nous avons remarqué d'autre part que les étudiants n'identifiaient pas toujours toutes les catégories étiquetées pendant l'analyse des enregistrements. Ceci peut être compréhensible, si considère qu'on ne peut demander aux étudiants d'observer de « l'extérieur » le travail qu'ils accomplissaient intérieurement. Or ils pouvaient par exemple

reconnaître qu'un énoncé ne fait pas partie de l'information essentielle du cours sans pour autant être capables de l'étiqueter comme information secondaire. Du reste, nous avons noté que certaines réponses aux questions écrites étaient en fait la reproduction des notes prises pendant la phase de prise de notes.

Les deux séries d'entretiens oraux ont permis en quelque sorte de rattraper certaines lacunes de la phase de la prise des notes et la phase consacrée aux questions et réponses. Surtout, les constatations faites dans l'ensemble ont conduit à envisager une séance expérimentale complémentaire, en modifiant quelque peu le protocole expérimental.

2.2. Dépouillement des résultats

Nous avons réalisé huit séries d'activités pendant cette première séance. Pour chaque expérience menée, nous avons organisé trois types de tâches : la prise de notes, les questions-réponses et l'entretien oral. Les notes qui ont été prises par les étudiants pendant la première séquence expérimentale, c'est-à-dire la prise de notes, sont présentées conjointement aux extraits d'où elles découlent, des tableaux présentent d'abord l'extrait, puis les notes qui s'y rapportent, pour en faciliter la comparaison.

Ces notes étaient à l'origine manuscrites, nous les avons reproduites en s'efforçant de garder leur singularité, pour qu'elles ressemblent au plus près aux annotations originales (abréviations, symboles, etc.). Les résultats de la deuxième activité expérimentale apparaissent également dans des tableaux, cette fois pour comparer les réponses d'étudiants entre elles, puis nous présentons pour chaque expérience, l'analyse de l'entretien oral que nous avons eu avec les étudiants.

Expérience n°1

- Phase 1 : La prise de notes

<p>Extrait <i> donc première partie droit et évolution sociale droit et évolution sociale ++ ce que j'ai fait là il y a quelques minutes en vous annonçant le plan c'est un point de passage obligé auquel on vous soumet aussi chaque que vous aurez à faire un travail vous avez déjà fait ça d'ailleurs dans votre dissertation de français ou vos dissertations de philosophie hein chaque fois quand vous soumet donc au traitement d'une question que ce soit à l'écrit ou à l'oral hein! vous devez annoncer votre plan hein vous devez annoncer ce que vous allez faire simplement par courtoisie pour le lecteur ou pour celui qui vous écoute pour l'auditeur hein +++ donc il est tout à fait nécessaire vous le verrez quand vous ferez des exposés quand vous rendrez des devoirs écrits à la fin de votre introduction d'annoncer le plan que vous suivrez pour que encore une fois que votre publique sache où vous l'emmenez hein +++</i></p>		
Notes d'étudiants		
<i>E. Native</i> <i>Partie 1 Droit et évolut° sociale</i>	<i>E. Roumaine.</i> <i>1 Dt et évolut° sociale</i>	<i>E. Arabo-allemand.</i> <i>Dt et évolut° sociale</i>

Nous avons dit dans la section qui décrivait les outils expérimentaux que l'extrait qui sert d'outil d'expérience n°1 commence par un énoncé d'ouverture, puis il s'enchaîne sur l'annonce répétée de l'intitulé de cette partie du cours. Dans le tableau ci-dessus, on remarque dans un premier temps que les notes prises par les trois étudiants se limitent au titre annoncé. Dans un deuxième temps on constate que la stratégie de prise de notes

utilisée par les trois étudiants est essentiellement l'emploi de l'abréviation : ainsi le terme **droit** est abrégé par deux lettres (**dt**), la terminaison du terme **évolution** est remplacée par (**t°**).

Dans ce cet extrait nous avons aussi dit que plusieurs énoncés secondaires aux fonctions variables étaient interposés entre cet intitulé et la suite du cours, nous avons relevé successivement un commentaire sur une pratique précédente de l'enseignant (**ce que j'ai fait là il y a quelques minutes en vous annonçant le plan c'est un point de passage obligé auquel on vous soumet**), un constat (**vous avez déjà fait ça d'ailleurs dans vos dans vos dissertation de français ou vos dissertation de philosophie**), une recommandation (**aussi chaque que vous aurez à faire un travail vous devez annoncer votre plan vous devez annoncer ce que vous allez faire**), une description de ses conditions d'application de cette recommandation (**vous le verrez quand vous ferez des exposés quand vous rendrez des devoirs écrits à la fin de votre introduction d'annoncer le plan que vous suivrez hein pour que encore une fois que votre publique sache où vous l'emmener**), une justification (**vous devez annoncer ce que vous allez faire simplement par courtoisie pour le lecteur ou celui qui vous écoute pour l'auditeur hein**).

Nous constatons d'une part que toutes ces composantes répertoriées dans cet extrait et constitutives de celui-ci ne sont pas mentionnées dans les notes d'étudiants. L'absence de ces informations secondaires dans les notes d'étudiants suppose peut-être que la sélection des informations importantes à retenir a bien été effectuée. Dans ce cas on peut faire l'hypothèse que ces notes reflètent le fonctionnement de cette séquence, d'autant qu'à l'audition, on note un marquage d'une période de silence entre l'annonce du titre, pour laisser aux étudiants le temps de noter, et la suite du discours, produite sur un débit plus accéléré (considéré comme consigne implicite du non appel à la prise de notes).

Nous remarquons d'autre part que seule l'étudiante native a reproduit la subdivision faite par l'enseignant, en indiquant le numéro de la partie concernée du cours. Les deux étudiants étrangers ne l'ont pas fait.

- Phase 2 : Consignes écrites et réponses d'étudiants

1. Que doit-on prendre en notes dans cet extrait ?		
E. Native <i>Ds cet extrait, rien de particulier car l'enseignant rappelle tout juste des choses certes importantes, mais des choses déjà vues auparavant.</i>	E. Roumaine <i>Je crois qu'on doit pas noter parce qu ce sont des idées importantes pour tout travail d'un étudiant et non pas des idées de cours</i>	E. Arabo-allemand <i>Les modalités selon lesquelles on présente qc soit à l'écrit ou à l'oral, important pour une dissertation juridique/ou exposé - introduction dans laquelle on annonce le plan de son exposé</i>
2 Que peut-on retenir sans forcément le prendre en notes ?		
E 1. Native <i>Ce qu'on doit retenir dans cet extrait c'est surtout l'aspect méthodique sur lequel insiste l'enseignant.</i>	E. Roumaine	E 3. E. Arabo-allemand <i>On doit retenir presque tout parce que ce sont des consignes qui peuvent nous aider à faire un bon travail.</i>

Comme c'est indiqué dans le tableau ci-dessus, la première consigne écrite a consisté à demander aux étudiants d'énoncer ce que l'on devrait prendre en notes dans un extrait comme celui-là. On remarque que les réponses reportées ne sont pas toutes pareilles pour les trois étudiants. L'étudiante native a estimé que pour cet extrait, « **rien de particulier** » n'était à retenir parce que « **l'enseignant rappelle tout juste des choses certes importantes, mais des choses déjà vues auparavant** ».

L'étudiante roumaine a estimé qu'il fallait ne retenir que les modalités selon lesquelles on présente quelque chose soit à l'écrit ou à l'oral, L'étudiant Allemand a estimé quant à lui qu'on ne devait rien retenir de ce passage dont le contenu n'avait rien de substantiel.

Au regard de ces observables, force est de constater que les réponses qui ont été données ne reflètent les notes ont prises pour cet extrait pendant la phase précédente.

Le but de la deuxième question était de vérifier que les étudiants étaient sensibles à une information importante à retenir, même si elle ne nécessitait pas forcément une prise de notes. Les deux réponses données pour cette question semblent converger dans le même sens. L'étudiante native a considéré que l'on devait retenir **surtout l'aspect méthodique sur lequel insiste l'enseignant**. Pour l'étudiante roumaine, ce sont **les consignes énoncées par l'enseignant** qui méritaient d'être retenues, **parce qu'elles peuvent les aider à faire un bon travail**. L'étudiant allemand n'a pas répondu à la question.

Deux autres consignes ont été données : l'une d'elle consistait à leur demander de relever les informations importantes et à les différencier des informations secondaires ; la deuxième consigne consistait à leur demander de définir la valeur de chaque information secondaire. Aucune réponse n'a été proposée pour ces deux consignes.

Nous aurions pu faire l'hypothèse que les termes de la consigne n'étaient peut-être pas compris ou que les questions étaient mal formulées et même que les étudiants ne connaissaient peut-être pas ce qu'est une information secondaire. Mais on ne peut se contenter de retenir ces hypothèses en écartant le moindre doute sur leur véracité, puisque que lors des entretiens oraux, les étudiants arrivaient à faire oralement cette distinction. Les répliques ci-dessous renforcent notamment cette impression, quand on observe que l'étudiant allemand et l'étudiante native savaient faire la différence entre les informations principales et les informations secondaires du cours.

E.A ce n'est difficile mais je trouve ça ne fait pas partie du cours mais euh il nous donne des consignes qui sont importantes dans notre parcours juridique

E2 beuh c'est assez simple euh c'est euh faut pas noter dans le cours parce que ce ne sont pas des idées de cours c'est juste euh des idées pour avoir un bon travail

- Phase 3 : Discussion

D (doctorante), A (étudiant arabo-allemand), F (étudiante native), R (étudiante roumaine).

Le sujet de la discussion était en fait une question, nous voulions savoir si d'après les étudiants, l'extrait tel que présenté ci-dessus comportait des éléments qui pouvaient le rendre complexe et de ce fait compliquer les tâches de compréhension orale et de prise de notes. Le fragment conversationnel ci-après montre que pour l'étudiant allemand, l'extrait considéré par cette expérience n'a pas posé de problèmes de compréhension orale et de prise de notes.

E.A *ce n'est difficile mais je trouve ça ne fait pas partie du cours mais euh il nous donne des consignes qui sont importantes dans notre parcours juridique*

EF1 *oui*

Par ailleurs, si on considère les répliques qui suivent, on peut déduire que les trois informateurs ont bien perçu l'importance que l'enseignant a accordée à l'aspect méthodologique pour la présentation d'un travail donné. L'étudiant arabo-allemand le répète dans sa réplique et les répliques suivantes étayent le même propos.

EA3 *dans nos cours en général dans les exposés euh faire euh*

l'introduction dans la dissertation juridique

EF1 *et pas que juridique d'ailleurs même dans d'autres disciplines faut toujours savoir*

euh faut toujours comme il l'a dit tout à l'heure hein faut toujours savoir où est qu'on est pour guider un peu l'auditeur en fait et c'est important pour nous même si on ne fait pas du droit même si on arrête des études il faut toujours important

pour nous de savoir ça en fait certes c'est des choses qu'on sait déjà ça fait rien puisque

qu'on fait ça dans des classes inférieures mais c'est important de rappeler il n'était pas obligé de la faire hein

E2 *beuh c'est assez simple euh c'est euh faut pas noter dans le cours*

parce que ce ne sont pas des idées de cours c'est juste euh des idées pour avoir un bon travail

L'étudiante roumaine a considéré pour sa part que le fait de donner des recommandations constitue pour l'enseignant une stratégie pour faire une pause pendant son énonciation.

Expérience n°2

- Phase 1 : prise de notes

Extrait *dans cette première sur le droit et l'évolution sociale nous allons pas nous poser une question ne notez pas ce que je suis entrain de vous dire c'est des chevilles c'est des liaisons que je suis entrain de faire donc vous n'êtes pas obligé de notez ça nous allons nous interroger sur les origines du droit hein+++ qu'est-ce qui fait comme je vous l'annonçais toute à l'heure déjà qu'est-ce qui fait qu'une société comme la nôtre fonctionne au droit? +++ alors j'entends bien qu'elle ne fonctionne pas qu'au droit +++ elle fonctionne aussi selon d'autres ressorts hein d'autres mécanismes qui heureusement ne sont pas tous juridique ne relèvent pas tous du domaine du droit +++ mais il n'empêche*

<i>que sur un certain nombre de grandes articulations les sociétés contemporaines et surtout les sociétés occidentales hein sont régies par des mécanismes juridiques +++</i>		
<i>Notes d'étudiants</i>		
<i>E. Native Droit et évolution sociale. Les sctes fonctionnent au droit. Les st régies par des mécanismes de droit.</i>	<i>E. Roumaine 1 Drt et évolut°. Sociale</i>	<i>E. Arabo-allemand Première partie : Droit et évo. sociale → les origines du droit mécanismes juridiques, mais aussi socioculturels etc.</i>

Le tableau ci-dessus montre que les notes prises varient d'un étudiant à l'autre. Les styles et stratégies de prise de notes varient également : l'étudiante native construit des phrases complètes ; l'étudiante roumaine construit plutôt des syntagmes nominaux et l'étudiant arabo-allemand utilise des symboles en plus des syntagmes nominaux.

L'extrait comporte un énoncé de repérage temporel dans lequel l'enseignant réitère un propos tenu auparavant (*qu'est-ce qui fait **comme je vous l'annonçait toute à l'heure déjà***). Ce repérage temporel n'est nullement mentionné dans les notes d'étudiants. Aucun indice n'indique dans les notes d'étudiants que l'aspect « stéréotypé » qui caractérise ici le propos de l'enseignant, revendiquant son appartenance la « société occidentale », notamment à travers l'emploi du marqueur « **notre** », dans l'énoncé ***qu'est-ce qui fait qu'une société comme la nôtre fonctionne au droit ?*** , ait été compris par les étudiants. Il n'est pas non plus relevé dans les notes d'étudiants la nuance introduite par le sous-entendu du discours de l'enseignant, dans lequel l'enseignant rappelle à sa satisfaction que les sociétés occidentales fonctionnent également selon les mécanismes non juridiques dans le fragment suivant : ***alors j'entends bien qu'elle ne fonctionne pas qu'au droit elle fonctionne aussi en d'autres ressorts hein d'autres mécanismes qui heureusement ne sont pas tous juridiques ne relèvent pas tous du domaine du droit alors j'entends bien qu'elle ne fonctionne pas qu'au droit elle fonctionne aussi en d'autres ressorts hein d'autres mécanismes qui heureusement ne sont pas tous juridiques ne relèvent pas tous du domaine du droit,*** fragment.

- Phase 2 : consignes écrites et réponse d'étudiants

<i>Faut-il suivre la consigne que l'enseignant donne dans cet extrait ?</i>		
<i>E. Native 1 oui il faut suivre les instructions de l'enseignant quand il demande de ne pas noter car pour lui ce n'est pas essentiel</i>	<i>E. Roumaine je crois qu'on doit pas noter parce que ce sont des idées importantes pour tout travail d'un étudiant et non pas des idées de cours</i>	<i>E. Arabo-allemand</i>
<i>2 Que faut-il retenir de cet extrait ?</i>		
	<i>E. Roumaine → on doit retenir presque tout parce que ce sont des consignes qui peuvent nous aider à faire un bon travail</i>	

Nous avons d'abord voulu savoir ce que les étudiants étaient censés retenir pour cet extrait, les notes d'étudiants nous ont fourni une réponse satisfaisante. Nous avons

également voulu savoir s'il fallait suivre la recommandation que l'enseignant avait donnée pendant son élocution, là-dessus les réponses données sont variables.

Trois autres consignes ont été formulées afin de cerner le contenu de l'extrait : il leur a été demandé de définir la nuance apportée par l'enseignant dans les propos tenus, de relever les sous-entendus qu'il apportait, de marquer les indices ou marqueurs de ces nuances et de relever les stéréotypes de type culturel introduits par les propos de l'enseignant. Le tableau ci-dessus montre que deux des trois questions n'ont pas trouvé de réponses ; une seule réponse a été proposée pour la question 4

- Phase 3 : Discussion

Quand on considère les répliques reportées ci-dessous, on constate que manifestement l'étudiant allemand n'a pas compris pourquoi l'enseignant leur a recommandé de ne pas prendre des notes. Il justifie son incompréhension aux répliques ci-dessous :

E 3 je trouve quand même bizarre quand il dit que vous n'êtes pas obligés de prendre des notes

E3 mais nous en tant qu'étudiants en première année comment on sait si c'est important qu'on doit noter ce qu'il est en train de dire ou pas

E3 après ça sera la surprise dans un partiel lui il a dit dans le cours que vous n'êtes pas obligés de prendre des notes mais c'est important peut-être

L'étudiante native a eu de son côté un sentiment différent. Dans la réplique reportée ci-après, on remarque qu'elle ne partage pas l'inquiétude qu'exprime l'étudiant allemand. Ceci peut être mis dans le compte de sa sécurité linguistique que ne peuvent avoir les deux étudiants étrangers.

E 1 moi je pense que s'il ne demande pas de prendre des notes parce que il sait que il sait à peu près il sait enfin si c'est essentiel ou pas

Expérience n°3

- Phase 1 : prise de notes

Extrait l'introduction c'étaient les objectifs de ce cours avec première partie présentation donc du cadre théorique des relations internationales +++ là je vais entamer un chapitre I quelle théorie? quelle théorie donc quelle théorie donc des relations internationales des relations internationales les relations internationales sont confrontées à un grand problème qui est celui de la paix et de la guerre il n'y aurait pas d'histoires s'il n'avait pas d'histoires de guerre et d'histoires de traités donc les relations internationales sont confrontées donc à un problème la paix et la guerre et toute la question au coeur des relations internationales est celle de savoir si on peut transposer donc est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre qui gouverne les sociétés civiles en interne ou est-ce que la société internationale est de nature différente complètement différente des sociétés étatiques internes? est ce que ça vous parait du jargon? je vais vous expliquer est-ce que la société donc internationale est de nature différente des sociétés civiles internes? ça veut dire quoi ça veut dire que est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial est-ce que c'est imaginable? est-ce que réellement on peut imaginer un droit international avec une efficacité aussi grande que notre

droit interne ? c'est ça que ça veut dire donc est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial? la question sera de savoir qui sera à la tête de ce gouvernement mondial ? qui élira ce gouvernement mondial ? c'est imaginaire c'est la question c'est imaginaire c'est pas possible mais tout le débat pose repose là-dessus est-ce que la société internationale est une société qui est complètement dupliquée sur la société interne ou est-ce que c'est quelque chose de différent alors selon les auteurs et selon la manière qu'on positionne le problème certains auteurs vous diront "la société internationale c'est quelque chose de tout à fait différent des sociétés étatiques internes et donc il faut lui appliquer des règles différentes" et d'autres auteurs diront "on peut transposer les règles de la société civile interne à la société internationale" et c'est là que le clivage se pose alors certains donc la majorité des théoriciens la majorité des théoriciens des relations internationales estiment que cette dernière est de nature différente de la société étatique donc interne la société internationale est un lieu de conflits un lieu de rivalités et c'est rarement un lieu de coopération et de confrontations et c'est rarement un lieu de coopération et d'intégration la majorité de personnes estiment que c'est beaucoup plus un lieu de conflits et de confrontations alors je vais commencer à développer point à point pour que vous voyiez bien le raisonnement section 1 section 1 la théorie classique fondée sur l'état de nature alors ça doit vous rappeler des bons souvenirs au moins pour ceux qui ont fait une classe de philo Rousseau est au coeur de la théorie Alors attendez Rousseau vous allez le revoir pas mal de fois vous allez le revoir en droit constitutionnel bien sûr en histoire bien sûr en introduction au droit et vous le voyez en introduction donc de ce cours alors la théorie de nature c'est la théorie la plus ancienne c'est une théorie donc qui est la plus ancienne qui a été élaborée donc au 18ème siècle et cette théorie s'est imposée cette théorie s'est imposée à la communauté des juristes les juristes adorent Rousseau adorent Hobbes est-ce que vous connaissez c'est donc les juristes aiment bien donc cette théorie de l'état de nature qui est développée par Rousseau donc dans le contrat sociale par Hobbes dans un ouvrage célèbre qui s'appelle le Léviathan +++ alors paragraphe premier c'est la petite piqure de rappel pour ceux qui auraient un petit peu oublier Rousseau rassurez-vous en quelques mots parce que je donc paragraphe premier présentation de l'état de nature et je vais m'appuyer d'abord donc sur la théorie de Hobbes +++ je m'appuie donc sur la théorie de Hobbes qui a été donc inscrite dans un ouvrage célèbre le Léviathan ++ donc Hobbes part d'un constat Hobbes donc part d'un constat selon lequel "l'homme est naturellement violent" alors entre parenthèses c'est l'inverse de Rousseau pour Rousseau je vous rappelle "l'homme est naturellement bon c'est la société qui pervertit l'homme" Hobbes part à l'envers et il dit "l'homme est naturellement violent l'homme est un loup pour l'homme" c'est la phrase célèbre "l'homme est un loup pour l'homme" et donc "la relation naturelle des hommes entre eux c'est une relations de violence" et le seul moyen pour éviter le seul moyen pour éviter que l'homme ne se détruise par une violence trop grande c'est de conclure un pacte social donc le seul moyen de juguler la violence le seul moyen de juguler la violence c'est donc de réaliser un pacte social ce pacte social ce contrat social ce contrat social fonde ce contrat social fonde l'État qui doit garantir donc ce pacte social fonde l'État qui doit garantir la sécurité et l'ordre public alors bien sûr Rousseau établit un contrat social mais il partait de l'hypothèse il partait de l'hypothèse inverse pour Rousseau pour Rousseau écoutez les questions sinon ça ne m'intéressera pas Rousseau part de l'hypothèse inverse "l'homme est naturellement bon l'homme est perverti par la société" il conclut donc un contrat social et par le biais du contrat social il recouvre sa liberté grâce à cet espace organisé qui lui permet de retrouver ces facultés antérieures Hobbes et Rousseau aboutissent exactement au même résultat mais ils partent d'un hypothèse différente +++ pour l'un il est mauvais pour l'autre il est bon mais il faut de toute façon qu'il y ait un contrat social pour organiser cette vie en commun soit parce que la société

pervertie l'homme soit parce qu'il est déjà naturellement mauvais et donc il faut trouver un espace +++ le contrat social est donc le moyen une fiction juridique et philosophique qui permet à l'homme d'abandonner sa liberté d'abandonner cette agressivité d'abandonner cet état de violence naturelle pour retrouver un ordre public qui va garantir à chacun sa liberté +++ ça vous avez bien compris et donc le pacte social est fondateur de l'État par lequel les individus retrouvent leur liberté grâce à cet État qui est institué par le contrat social ++ alors vous avez vu ça en première en terminale en long en large et en travers ++ + ce qu'il faut dire c'est que pour les juristes cette fiction est vraiment importante est très intéressante pour nous parce qu'on a une légitimité à cette notion d'État et c'est justement cette légitimité qui est aujourd'hui en train d'avoir je dirai un peu du plomb dans l'aile parce qu'elle se fragilise de toute part +++ et vous verrez que les relations internationales sont tout à fait inquiétées par cette fragilisation de l'État qui était pourtant au coeur de la société politique

Notes d'étudiants

<p>E. Native C1 Quelle théorie des relat internationales Les relat internationales st confrontées à 1 gd pb la paix et la guerre → la ? a cœur des relat inter est de Know si on peut transposer la problématique de l'ordre q gouverne les sctés civiles en interne ou est-ce que la scté internatio est de nature différente des sctés étatiques internes. Rép = ?= est-ce que on peut imaginer 1 gvt mondial ? - certes pensent que on - peut transposer les règles de la scté civile interne à la scté internatio et d'autres pensent que non. Ttefois la majorité estiment que la scté internatio est différente des sctés internes - la scté internatio = lieu de conflits = rivalités et rarement 1 lieu de coopération et de confrontation</p>	<p>E. Roumaine Ch1. Quelle théorie des relat° internationales. → difficulté en ce qui concerne les rel. int. : paix différent de guerre → transposer la problém. De l'ordre qui gouverne les sociétés civiles en interne ou la société internationale est de nature différente des sociétés étatiques internes. → gouv.mondial, dt international → certains auteurs → société inter différente société interne → d'autres auteurs → socité = société interne (donc on peut transposer les règles de la société interne au plan interne). → société interne = lieu de rivalité, conflit, rarement lieu de coopérat° et intégrat°</p>	<p>E. Arabo-allemand Ch.1 : Quelle théorie des relations internationales ? conflit : guerre et paix → l'histoire est fondée sur ce conflit → la question qui se pose aux pays : est-ce que possible de transposer l'ordre des socités à un niveau international ? Poss. D'un Etat mondial → Droit international 2 points de vue → - sociétés internationales différentes des sociétés internes - poss. De transposer l'ordre interne à un niveau international la soc. internat est un lieu de conflit ; un lieu de rivalité et c'est rarement un lieu de lieu de coopérat° et intégrat°</p>
--	---	--

Il a été dit dans le chapitre précédent que et extrait long combine plusieurs composantes qui pourraient le complexifier. On constate que les notes des trois étudiants qui y correspondent sont abondantes. Les étudiants ont reproduit une bonne partie de la production de l'enseignant. On constate par ailleurs que les segments qu'ils ont notés sont tronqués, les symboles = et → sont énormément utilisés ainsi que l'abréviation. Cependant nos trois étudiants n'utilisent pas toujours les mêmes abréviations. Ce qui bien qu'étant normal montre qu'ils n'ont les mêmes « référents linguistiques ».

Dans cet extrait long, plusieurs informations peuvent être reléguées au second plan. Ainsi la parenthèse orale suivante: ***c'étaient les objectifs de ce cours avec première partie présentation donc du cadre théorique des relations internationales*** n'est relevé dans aucune des notes d'étudiants. Ce qui suppose que les étudiants ont compris qu'il s'agissait- là d'une parenthèse orale, ils savent que c'est le genre de choses que l'on ne prend pas en notes, les annotations des étudiants se limitent au titre énoncé : ***quelle théorie des relations internationales ?***

L'extrait comporte des marqueurs de l'oral spontané et des énoncés dialogiques. A l'audition, les énoncés du discours du contrat sont produits sur un débit très lent, on dirait une dictée, mais avec des connecteurs de l'oral spontané, c'est le cas dans le fragment suivant : ***alors selon les auteurs et selon la manière qu'on positionne le problème certains auteurs vous diront "la société internationale c'est quelque chose de tout à fait différent des sociétés étatiques internes et donc il faut lui appliquer des règles différentes" et d'autres auteurs diront "on peut transposer les règles de la société civile interne à la société internationale" et c'est là que le clivage se pose.***

Ces énoncés sont à plusieurs reprises reformulés : les relations internationales sont confrontées à un grand problème qui est celui de la paix et de la guerre il n'y aurait pas d'histoires s'il n'avait pas d'histoires de guerre et d'histoires de traités donc les relations internationales sont confrontées donc à un problème la paix et la guerre.

Des énoncés métadiscursifs balisent les objets de savoirs :

je vais m'appuyer d'abord donc sur la théorie de Hobbes

je m'appuie donc sur la théorie de Hobbes qui a été donc inscrite dans un ouvrage célèbre le Léviathan

Ces marqueurs oraux, ces énoncés dialogiques et métadiscursifs et ces différentes reformulations des objets de savoir sont évacués des notes d'étudiants, même quand ceux-ci sont introduits de façon pas très explicite dans les développements de l'enseignant.

- Phase 2 : consignes écrites et réponses d'étudiants

1 Relever les mises parenthèses orales		
E. Francophone <i>C'est imaginaire, c'est pas possible</i>	E. Roumaine « <i>est-ce que ça vous paraît du jargon ?</i> »	E. Allemand et arabe
2 Relever les notions expliquées et les explications		
E. Francophone je vais vous expliquer est-ce que la société donc internationale est-ce que la société donc internationale est-ce que la société donc internationale est de nature différente des sociétés civiles internes? ça veut dire quoi ça veut dire que est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial	E. Roumaine La société donc internationale est de nature différente des sociétés civiles internes ? → explication : est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial ?	E. Allemand et arabe Est-ce que ça vous paraît du jargon ?
3 Relever les énoncés reformulés et les énoncés reformulant		
E. Francophone Lieu de conflit – lieu de rivalité	E. Roumaine La société internationale est un lieu de conflit = un lieu de rivalités c'est	E. Allemand et arabe La société internationale est un lieu de conflits = un lieu de rivalités C'est imaginaire C'est pas possible
4 Repérer les différentes composantes d'un extrait complexe.		
E 1. 4- 15 = cours 17- 31 =explications de l'enseignant, questions qui nous interpelle 31- à la fin = prolongement du cours		E 3. Ligne 1 Plan Lignes 2 – 16 = le cours Lignes 17-18 Intervention du prof Lignes 19- 26 Explications Lignes 27- à la fin = cours

La première consigne avait pour but de leur demander de relever des mises en parenthèses orales notamment les rappels dans le fragment suivant :

section 1 la théorie classique fondée sur l'état de nature alors ça doit vous rappeler des bons souvenirs au moins pour ceux qui ont fait une classe de philo alors paragraphe premier c'est la petite piqûre de rappel pour ceux qui auraient un petit peu oublier Rousseau rassurez-vous en quelques mots parce que je ;

- une mise en garde, dans le fragment suivant :

Rousseau est au cœur de la théorie alors attendez Rousseau vous allez le revoir pas mal de fois vous allez le revoir en droit constitutionnel bien sûr en histoire bien sûr en introduction au droit et vous le voyez en introduction donc de ce cours ;

- un décrochement discursif dans le fragment suivant :

pour Rousseau écoutez les questions parce que sinon ça ne m'intéressera pas Rousseau part de l'hypothèse inverse l'homme est naturellement bon l'homme est perverti par la société pour Rousseau je vous rappelle "l'homme est naturellement bon c'est la société qui pervertit l'homme" Hobbes part à l'envers et il dit "l'homme est naturellement violent l'homme est un loup pour l'homme" c'est la phrase célèbre "l'homme est un loup

pour l'homme" et donc "la relation naturelle des hommes entre eux c'est une relations de violence " .

Les réponses à cette question sont variées mais toutes ne semblent pas être correctes puisqu'elles ne correspondent pas à ce que nous avons décrit comme parenthèse orale. La réponse de l'étudiante native est remarquable de ce point de vue, elle a noté : **c'est imaginaire, c'est pas possible** . L'étudiant Allemand a reporté l'énoncé suivant : **est-ce ça vous paraît du jargon** . L'étudiante roumaine n'a rien reporté.

La deuxième consigne avait pour but leur demander de relever les notions expliquées et les explications qui y correspondaient. Ils'agit des énoncés qui expliquent des objets de savoir comme dans le fragment ci-après :

je vais vous expliquer est-ce que la société donc internationale est de nature différente des sociétés civiles internes ? ça veut dire quoi est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial est-ce que c'est imaginable ?

est-ce que réellement on peut imaginer un droit international avec une efficacité aussi grand que notre droit interne? c'est ça que ça veut dire et toute la question au cœur des relations internationales est celle de savoir si on peut transposer donc est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre qui gouverne les sociétés civiles en interne ou est-ce que la société internationale est de nature différente complètement différente des sociétés étatiques internes?

Les réponses là encore sont variables. La réponse de l'étudiante native ne concorde pas du tout avec la question posée, elle a proposé la réponse suivante : **je vais vous expliquer est-ce que la société donc internationale est-ce que la société donc internationale est-ce que la société donc internationale est de nature différente des sociétés civiles internes ?ça veut dire quoi ça veut dire que est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial**

Nous avons fait le même constat pour les réponses données par les deux autres étudiants.

Une troisième consigne consistait à leur demander de relever les énoncés reformulés et les énoncés reformulants de l'extrait. Les réponses à cette consigne sont satisfaisantes pour les trois étudiants, cependant, si la réponse de l'étudiante roumaine ne paraît pas très explicite, les corrélations « reformulant – reformulés » sont exactes pour les trois étudiants.

On a relevé pour l'étudiante native : **Lieu de conflit – lieu de rivalité** ; l'étudiante roumaine n'a fait que reproduire un fragment de l'extrait, et pour l'étudiant allemand : **la société internationale est un lieu de conflits = un lieu de rivalités.**

La quatrième consigne consistait à leur demander d'identifier les différentes composantes de cet extrait complexe. Les réponses des étudiants native et arabo-allemand semblent en corrélation avec le contenu du discours source, les fragments cités semblent distinguer correctement le contenu du cours des autres informations secondaires :

· L'étudiante native

4- 15 = cours

17- 31 =explications de l'enseignant, questions qui nous interpelle

31- à la fin = prolongement du cours

· L'étudiant allemand :

Ligne 1 Plan

Lignes 2 – 16 = le cours

Lignes 17-18 Intervention du prof

Lignes 19- 26 Explications

Lignes 27- à la fin = cours

- Phase 3 discussion

Les répliques ci-dessous indiquent que les multiples reformulations recensées dans l'extrait considéré ici ont posé des problèmes de prise de notes aux deux étudiants étrangers.

E3 *parce que la dame se répète plusieurs fois mais euh elle ne répète pas ce qu'elle a dit exactement*

E3 *parfois ça peut euh ça peut poser des euh des problèmes dans l'ensemble parce que là on était entrain d'écrire quelque chose pour prendre des notes*

E3 *sur ce qu'elle vient de dire et tout d'un coup*

E3 *donc c'est plutôt difficile*

Par contre pour de l'étudiante native, ces reformulations facilitaient plutôt la compréhension du cours magistral.

E1 *moi je suis pas tellement enfin moi personnellement je pense que ces reformulations en fait me permet de comprendre parce qu'elle dit différemment les choses*

E1 *la question qu'elle a posé j'ai compris mais quand elle a parlé de gouvernement mondial ça m'a interpellé en fait ça m'a permis de comprendre ce qu'elle avait dit au début*

E1 *ça m'a permis de comprendre la première question qu'elle avait posée au début*

Les fragments ci-dessous montrent que les deux étudiants non natifs auraient aimé noter des phrases complètes, mais comme ces phrases étaient constamment reformulées et puisque n'ayant probablement pas retenu l'essence de ce qui a été dit, excepté la forme sonore, la parole étant fuyante, la prise de notes « tombait en panne ».

E. allemand

elle change et on ne se retrouve plus dans la même phrase c'est pas évident dans un cours euh on ne sait pas forcément de quoi le professeur il va parler

E. allemand *donc c'est plutôt difficile*

Les répliques ci-dessous permettent de dire d'une part que c'est une insuffisance de connaissances sur le sujet abordé en cours qui a posé problème.

E3 *pour prendre des notes comme ça si on a si on a des connaissances et tout y a pas de problèmes on peut prendre des synonymes ou les reformulations mais là on ne sait pas*

E2 beuh moi je pense que c'est le type de professeur qui dicte et beuh comme nous on sait pas de quoi elle parle

Les répliques ci-dessous conduisent à penser d'autre part que c'est l'incapacité qu'ont ces étudiants à anticiper le développement du cours de l'enseignant qui a favorisé leur embarras. En plus, les difficultés qu'ils ont éprouvé pour distinguer et sélectionner en un laps de temps court les informations importantes des informations moins importantes, pendant qu'ils étaient entrain de noter, ont renforcé leur sentiment de ne pas pouvoir s'en sortir.

E2 on ne sait pas si c'est tout important ou si il faut écrire certaines idées

E2 donc euh cette façon de dicter c'est un peu peuh moi je sais pas c'est pas très profitant parce que nous on en sait pas quoi écrire on a l'impression que tout est important

Expérience N° 4

- Phase 1 : prise de notes

Extrait *alors quand je dis surtout les sociétés occidentales il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental et plus particulièrement le droit tel qu'il existe dans ce pays hein +++ autrement dit les propos que je tiendrai sont assez largement ethnocentrés comme on dit vous connaissez cette expression? ethnocentrée c'est - à - dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on se trouve hein +++ on étudiera essentiellement le système juridique français mais plus largement le système juridique occidental parce que le système français n'est qu'un exemple parmi le au sein de l'ensemble des systèmes juridiques occidentaux*

Notes d'étudiants

<i>E. Native Droit occidental Les propos tenus ici sont Ethnocentrés</i>	<i>E. Roumaine dt occidentale → ethnocentré = partielle</i>	<i>E. Arabo-allemand Dt occidental = ethnocentré =vision partielle ex. dt français</i>
--	---	--

Nous observons à travers ce tableau que l'étudiante roumaine a reporté les trois termes qui semblaient essentiels dans cet extrait notamment : **droit occidental, propos ethnocentrés et droit français**. Ce qui n'a pas été fait par l'étudiante native et l'étudiant arabo-allemand qui eux n'ont reporté pour leur part que deux des trois notions importantes abordées dans l'extrait. Cependant l'étudiant arabo-allemand a établi une corrélation entre trois syntagmes nominaux (**droit occidental = tehnocentré = vision partielle**). Cette corrélation ne semble par correspondre au discours source, car si la notion **ethnocentré** est évidemment reformulée par l'enseignant par le syntagme nominal **vision partielle**, une corrélation entre les syntagme **droit occidental et ethnocentré** par contre ne semble pas avérée.

Le mécanisme « dérivationnel » par lequel l'enseignant reformule un objet de savoir tout en élargissant son sens, dans les expressions « **droit de notre pays** » et « **droit occidental** » dans le fragment : **il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein**, n'a donné lieu à aucune annotation.

Le marqueur **autrement dit** utilisé dans cet extrait et qui mettait sur la même ligne significative « **sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental** » et l'expression « **propos... ethnocentrés** », n'a pas été non plus reproduit par les étudiants.

L'expression « **il va de soi** » que l'enseignant a utilisé pour caractériser le savoir qu'il apportait comme faisant partie d'un univers de référence accepté par tous n'est pas relevé dans les notes d'étudiants.

La formule « **comme on dit** » qui permet à l'enseignant de pointer son « dit » vers un univers de référence qu'il pense être familier, dans le fragment suivant : *autrement dit les propos que je tiendrai sont assez largement ethnocentrés* **comme on dit** n'a pas été non plus relevé dans les notes d'étudiants

L'étudiant allemand est le seul à avoir signalé dans ses notes que l'explication donnée dans le fragment était prise en compte.

En somme, il est difficile de dire dans ces conditions que les notes prises traduisent la compréhension que les étudiants ont eue de l'extrait.

- Phase 2 : consignes écrites et réponses d'étudiants

1 Relever les fragments qui sont équivalents au niveau de la signification		
E. native <i>Droit occidental = droit qui existe dans notre pays</i>	E. Roumaine <i>Le prof part d'un concept général et explique tous les termes</i>	E. Arabo-allemand <i>il faut prendre le fait que il existe aussi des exceptions à la règles</i>
2 Identifier l'information reformulée et l'information reformulante		
E. Native <i>Ethnocentré= fondé sur 1 vision partiale</i>	E. Roumaine	E. Arabo-allemand <i>Reformulé : c'est le droit occidental Reformulante : plus Particulièrement le doit tel qu'il existe dans notre pays Reformulé : ethnocentré Reformulante : selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on se trouve</i>
3. Repérer les évolutions de sens dans les reformulations		
E. Native <i>Au départ le fonctionnement de l'entonnoir et ensuite il arrive aux choses qui nous concerne pour arriver au système juridique qui nous concerne directement q est le syst français</i>		
4. Repérer les univers de référence et leur marqueur		
E. Native <i>Univers de référence = occidental Marqueur = système juridique français</i>		

Le but de la première consigne était de leur demander ce qu'il fallait retenir de ce passage. Nous constatons que la réponse de l'étudiante roumaine paraît plus appropriée par rapport aux réponses de la native et de l'étudiant et allemand.

La deuxième consigne leur demandait de relever les fragments qui avaient le même sens. L'étudiante native a reporté : ***Droit occidental = droit qui existe dans notre pays***

- Phase 3 Discussion

Les répliques ci-dessous indiquent que cet extrait a été rendu difficile par l'emploi des termes méconnus par les étudiants. Le terme ***ethnocentré*** a semble t-il compliqué la compréhension de l'extrait ; heureusement qu'il a fait l'objet d'une explication par la suite.

E2 je trouve que c'est un peu difficile

D ah ! qu'est-ce qui est difficile ?

E2 le fait qu'il des euh utilise des notions qu'on ne connaît pas

E2 euh ethnocentré mais euh et puis il explique donc

D donc après ça va ?

E2 oui

Nous avons également remarqué que la dimension culturelle qui caractérise les propos tenus par l'enseignant ne semble guère être perçue par les étudiants, ce qui laisse imaginer deux choses : soit les étudiants se sentent culturellement bien intégrés dans l'univers de référence que l'enseignant arbore, soit au contraire que ces étudiants sont étrangers à ce univers de référence, de sorte qu'ils ne discernent aucune connotation culturelle dans les informations données.

D alors quand il dit notre société est-ce que vous vous sentez concernés ou bien plutôt exclus ? quand il dit notre société le droit occidental est-ce que vous vous retrouvez dans le droit occidental ou bien vous vous dites ouais c'est leur droit ?

E3 non

D non ça va ? hein ça passe ? ça bouscule pas c'est normal ? (étudiants) non (de la tête)

Expérience n°5

Phase 1 : prise de notes

Extrait mais il va de soi je pense que vous le devinez même si vous ne savez pas précisément il va de soi qu'il existe des sociétés qui dans leur ensemble ne fonctionnent absolument pas au droit hein+++ euh on peut prendre des exemples en Afrique hein notamment en Afrique noir +++ on peut prendre des exemples en Asie +++ eh bien il y a là des pays qui méprisent le droit et qui délibérément l'ignorent le refusent en considérant ...

Notes d'étudiants		
E. Native Il existe des sociétés qui méprisent le droit ex (Afrique noire, Asie) ignore	E. Roumaine Il existe des sociétés qui ne fonctionnent pas au dt (ex : Afrique noire, Asie) mais qui <u>maîtrisent</u> le dt tout en l'ignorant.	E. Arabo-allemand Il existe des sociétés qui ne fonctionnent pas au droit→ exemple en Afrique noire ou en Asie où il y a des pays qui et ignorent le droit

Dans cet extrait court, l'enseignant emploie une formule pédagogique qui anticipe le « su » des étudiants et l'interprétation de ce « su » : **je pense que vous le devinez même si vous ne savez pas précisément.** La formule **il va de soi**, utilisée à la ligne 4 de l'extrait ancre son dire dans un univers de référence qu'il s'imagine être commun à tous. L'extrait comporte deux exemples que l'enseignant cite pour étayer son propos : **euh on peut prendre des exemples en Afrique hein notamment en Afrique noire +++ on peut prendre des exemples en Asie +++.** Les notes d'étudiants, présentées sous forme de phrases complètes, ne contiennent que l'essentiel de l'extrait et les exemples cités, tous les autres énoncés sont évacués.

- Phase 2 : Consignes écrites et réponses d'étudiants

Questions écrites	Réponses d'étudiants	
1 Qu'est-ce que faut-il retenir de ce passage		
E. Native Ce qu'il faut prendre dans ce passage est le fait qu'il rappelle que le droit soit nécessaire au fonctionnement d'une scité ; il existe des exceptions	E. Roumaine il faut prendre le fait que il existe aussi des exceptions à la règles	E. Allemand et arabe il existe des sociétés qui ne fonctionnent pas au droit
2 A quoi sert ce passage		
E. Native Ce passage sert à rappeler que toute règle a des exceptions	E. Roumaine Ce passage sert à voir la diversité des sociétés	E. Arabo-allemand La règle est que les sociétés contemporaines soient régies par le droit ; Ce passage sert à montrer qu'il y a des exceptions

L'étudiante native semble avoir compris le propos de l'enseignant, sa réponse est en corrélation avec ce le discours source des étudiants. La réponse de l'étudiante roumaine à la question 1 ne correspond en revanche pas au discours source : cette étudiante interprète le propos de l'enseignant, son interprétation ne correspond point à l'information fournie dans le cours. L'étudiant arabo-allemand de son côté interprète le discours de l'enseignant; son interprétation n'est qu'à moitié juste ; il annonce ce qu'il appelle l'exception sans auparavant énoncer la règle d'où découle cette exception.

A la question 2 dont la réponse aurait pu être de préciser ce qui est connu de tous, notamment l'existence des sociétés qui ne fonctionnent absolument pas au droit, en l'occurrence l'Afrique noire et l'Asie, les réponses sont variées.

- Phase 3 : Discussion

Il ressort des répliques ci-dessous que cet extrait n'a pas posé de problèmes de prise de notes et qu'il était assez clair.

E2 c'est assez clair il me semble pour prendre des notes

E 3 non

E 3 c'est des consignes comme ça ça fait pas partie

Expérience n°6

- Phase 1 prise de notes

Extrait section 1 la théorie classique fondée sur l'état de nature la théorie fondée sur l'état de nature alors ça doit vous rappeler des bons souvenirs au moins pour ceux qui ont fait une classe de philo Rousseau est au cœur de la théorie alors attendez Rousseau vous allez le revoir pas mal de fois vous allez le revoir en droit constitutionnel bien sûr en histoire bien sûr en introduction au droit et vous le voyez en introduction donc de ce cours alors l théorie de nature c'est la théorie la plus ancienne c'est une théorie donc qui est la plus ancienne qui a été élaborée donc au 18ème siècle et cette théorie s'est imposée cette théorie s'est imposée à la communauté des juristes les

juristes adorent Rousseau adorent Hobbes est-ce que vous connaissez Hobbes vous savez l'écrire c'est donc les juristes aiment donc cette théorie de l'état de nature qui est développée par Rousseau donc dans le contrat sociale et par Hobbes dans un ouvrage célèbre qui s'appelle le Léviathan +++ alors paragraphe premier c'est la petite piqûre de rappel pour ceux qui auraient un petit peu oublié Rousseau rassurez-vous en quelques mots parce que je donc paragraphe premier présentation de l'état de nature paragraphe premier présentation de l'état de nature et je vais m'appuyer d'abord donc sur la théorie de Hobbes +++ je m'appuie donc sur la théorie de Hobbes qui a été donc inscrite dans un ouvrage célèbre le Léviathan ++ donc Hobbes part d'un constat Hobbes donc part d'un constat selon lequel l'homme est naturellement violent alors entre parenthèses c'est l'inverse de Rousseau pour Rousseau je vous rappelle l'homme est naturellement bon c'est la société qui pervertit l'homme Hobbes part à l'envers et il dit l'homme est naturellement violent l'homme est un loup pour l'homme c'est la phrase célèbre l'homme est un loup pour l'homme et donc la relation naturelle des hommes entre eux c'est une relation de violence donc la relation naturelle des hommes entre eux c'est une relation de violence et le seul moyen donc pour éviter le seul moyen pour éviter que l'homme ne se détruise par une violence trop grande c'est de conclure un pacte social donc le seul moyen de juguler la violence le seul moyen de juguler la violence c'est donc de réaliser un pacte social ce pacte social ce contrat social ce contrat social fonde ce contrat social fonde l'État qui doit garantir donc ce pacte social fonde l'État qui doit garantir la sécurité et l'ordre public alors bien sûr Rousseau établit un contrat social mais il partait de l'hypothèse il partait de l'hypothèse inverse pour Rousseau pour Rousseau écoutez les questions parce que sinon ça ne m'intéressera pas Rousseau part de l'hypothèse inverse l'homme est naturellement bon l'homme est perverti par la société il conclut donc un contrat social et par le biais du contrat social il recouvre sa liberté grâce à cet espace organisé qui lui permet de retrouver ces facultés antérieures Hobbes et Rousseau aboutissent exactement au même résultat mais ils partent d'une hypothèse différente +++ pour l'un il est mauvais pour l'autre il est bon mais il faut de toute façon qu'il y ait un contrat social pour organiser cette vie en commun soit parce que la société pervertit l'homme soit parce qu'il est déjà naturellement mauvais et donc il faut trouver un espace +++ le contrat social est donc le moyen une fiction juridique et philosophique qui permet à l'homme d'abandonner sa liberté d'abandonner cette agressivité d'abandonner cet état de violence naturelle pour retrouver un ordre public qui va garantir à chacun sa liberté +++ ça vous avez bien compris et donc le pacte social est fondateur de l'État par lequel les individus retrouvent leur liberté grâce à cet État qui est institué par le contrat social +++ alors vous avez vu ça en première en terminale en long en large et en travers +++ ce qu'il faut dire c'est que pour les juristes cette fiction est vraiment importante est très intéressante pour nous parce qu'on a une légitimité à cette notion d'État et c'est justement cette légitimité qui aujourd'hui en train d'avoir je dirai vulgairement un peu du plomb dans l'aile parce qu'elle se fragilise de toute part +++ et vous verrez que les relations internationales sont tout à fait inquiétées par cette fragilisation de l'État qui était pourtant au cœur de la société politique

Notes d'étudiants

E. Native Sect° 1 La théorie classique fondée sur l'état de nature → Théorie de nature = la plus	E. Roumaine Sect° 1 La théorie classique fondée sur l'Etat de nature → théorie du 18 ^{ème} siècle (la plus	E. Arabo-allemand Section 1 : la théorie classique fondée sur l'état de nature - théorie de Rousseau (« contrat
---	---	---

<p>ancienne cf. 18^{ème} s et s'est imposée aux juristes cf. (Rousseau = Hobbes) Cette théorie dévpée par Rousseau dans le contrat social Paragraphe 1 : Présentation de l'état de nature - Hobbes (Léviathan) = ouvrage</p>	<p>ancienne) imposée à la communauté des juristes (Rousseau = contrat social Hobbes = Léviathan Paragraphe .1 Présentation de l'E de nature Théorie de Hobbes = constat</p>	<p>social ») 18^{ème} siècle → imposée à la communauté juridique 1^{er} théorie l'état de nature → la théorie de Hobbes →« le Léviathan</p>
--	---	---

Les trois étudiants ont noté le titre de la section et le sous-chapitre annoncé (présentation de l'état de nature). Les contenus des notes prises se ressemblent presque en totalité : les dates sont reproduites, les auteurs, leur théorie et leur ouvrage célèbre (**Rousseau, Hobbes, *Le contrat social* et *Le Léviathan***) également. Nous trouvons également les symboles = et → dans les notes des trois étudiants. Mais les abréviations sont légèrement différentes.

Nous n'avons noté aucune trace d'énoncés secondaires contenus dans l'extrait, ainsi que la conclusion à laquelle aboutit le raisonnement du cours.

- Phase 2 : consignes écrites et réponses d'étudiants

Questions écrites	Réponses d'étudiants	
1 Que faut-il prendre en notes ?		
E. Native Dan ce paragraphe il faut surtout prendre en notes les 2 théoriciens de l'état de nature	E. Roumaine	E. Arabo-allemand
2 Faites la différence entre le contenu du cours et les commentaires et autres.		
E.Native La différence entre le contenu est les commentaires est la	E. Roumaine Commentaires : en introduction au droit et vous le voyez en introduction	E. Arabo-allemand section 1 la théorie classique fondée

<p>suivante : l'enseignant ici fait le lien entre Rousseau et souligne que cet auteur est aussi fréquent dans d'autres matières juridiques : drt constit, intro au droit</p>	<p>donc de ce cours alors a théorie de nature les juristes adorent Rousseau c'est la petite piqûre de rappel pour ceux qui auraient un petit peu oublié Rousseau rassurez-vous en quelques mots parce que je</p>	<p>sur l'état de nature la théorie fondée sur l'état de nature</p>
--	--	--

3 Soulignez les parties importantes de l'extrait

<p>E. Native Cf. question 1 pour la réponse</p>	<p>E. Roumaine thrie classique fondée sur l'état de nature Rousseau est au cœur de la théorie*c'est la théorie la plus ancienne c'est une théorie donc qui est la plus ancienne qui a été élaborée donc au 18ème siècle et cette théorie s'est imposée cette théorie s'est imposée à la communauté des juristes développée par Rousseau donc dans le contrat sociale et par Hobbes dans un ouvrage célèbre qui s'appelle le Léviathan</p>	<p>E. Arabo-allemand alors ça doit vous rappeler des bons souvenirs au moins pour ceux qui ont fait une classe de philo Rousseau est au cœur de la théorie alors attendez Rousseau vous allez le revoir pas mal de fois vous allez le revoir en droit constitutionnel bien sûr en histoire bien sûr en introduction au droit et vous le voyez en introduction donc de ce cours alors l théorie de nature c'est la théorie la plus ancienne c'est une théorie donc qui est la plus ancienne qui a été élaborée donc au 18^{ème} siècle et cette théorie s'est imposée cette théorie s'est imposée à la communauté des juristes</p>
---	---	---

Faites la différence entre le contenu et les commentaires.

<p>E. Native La différence entre le contenu et le commentaire est la suivante : le professeur ici fait le lien, la connexion entre Rousseau et souligne que cet auteur est aussi fréquent ds d'autres matières juridiques (droit constit, intro au droit).</p>	<p>E. Arabo-allemand Contenu :théorie classique fondée Sur l'Etat de nature C'est la théorie la plus ancienne Qui a été élaborée au 18^{ème} siècle qui a été élaborée donc au 18ème siècle et cette théorie s'est imposée cette théorie s'est imposée à la communauté des juristes donc cette théorie de l'état de nature qui est développée par Rousseau donc dans le contrat sociale et par Hobbes dans un ouvrage célèbre qui s'appelle le Léviathan +++</p>	<p>Commentaires alors ça doit vous rappeler des bons souvenirs au moins pour ceux qui ont fait une classe de philo Rousseau est au cœur de la théorie alors attendez Rousseau vous allez le revoir pas mal de fois vous allez le</p>
--	--	---

L'unique réponse qu'on a relevée pour la question n°1 est proposée par l'étudiante native. Cette réponse peut être considérée comme satisfaisante, même si elle ne verbalise pas tout ce qu'elle a pris en notes. Deux réponses d'étudiants à la question 2 semblent plus que embrouillées. Néanmoins, la réponse de l'étudiant arabo-allemand semble correspondre à ce qui était attendu des étudiants, malgré le fait qu'il y a eu un mélange de contenu et de commentaires. Les réponses à la question 3 semblent tout aussi embrouillées, même si les notes reportées par l'étudiante roumaine semblent correspondre au contenu du cours.

- Phase 3 : Discussion

Quand nous considérons les répliques suivantes :

E1 *comme tout à l'heure c'est compréhensible c'est assez clair en fait*

E1 *y a pas trop de termes techniques employés dans particulièrement dans cet extrait*

nous remarquons que pour l'étudiante native, cet extrait **est compréhensible**, **assez clair**, parce que selon ses termes, **l'enseignant n'emploie pas des termes techniques**. L'étudiant arabo-allemand révèle dans les répliques ci-dessous que l'extrait est **une dictée**, ce qui favorise et simplifie pour beaucoup la prise de notes.

E3 *c'est une dictée*

D *d'accord il dicte la dame elle dicte hein donc c'est assez facile pour prendre des notes*

(étudiants) oui

Cependant le fait de dicter, facilitateur de prise de notes pour l'étudiante native et l'étudiant francophone arabo-allemand, devient l'objet d'exaspération pour l'étudiante roumaine qui considère que ce style d'enseignement est plutôt un facteur de complexification. Ce qui semble le plus l'exaspérer, c'est la multiplication des reformulations.

E2 *juste quand elle dit plusieurs fois donc et alors moi personnellement j'aime pas ça*

Expérience n°7

- Phase 1 : prise de notes

Extrait *y a des morceaux qui ont écrits à siècles différents eh bien parmi les morceaux les plus anciens qui composent composent le premier livre qu'on appelle le Pentateuque ça relève de la culture générale ça le pentateuque c'est le nom qu'on donne aux cinq premiers livres de la bible et dans ce Pentateuque-là on trouve des dispositions étroitement juridiques et y en a une que vous connaissez notamment qui s'appelle le décalogue pas que vous connaissez j'espère le décalogue c'est les dix commandements bien les dix commandements ont une très forte connotation juridique mais à côté même des dix commandements y a quantités de dispositions qui sont presque rédigés sous forme d'articles de lois tels qu'on le connaît aujourd'hui et comme je vous disais tout à l'heure à propos du code d'Amourapi on trouve par exemple dans cette partie ancienne de la bible des dispositions qui régissent le prêt le prêt d'animaux hein le prêt de bœufs par exemple pour labourer la terre qui régissent la réparation que l'on doit si l'on casse*

une jambe à quelqu'un si l'on lui casse un bras on devrait tant d'épis de blé pour réparer le préjudice etc. donc tout ça figure dans ce texte un texte de l'époque qui donc ancien enfin ancien pour nous qui comptons en décennies ou en siècles mais qui n'est pas évidemment très ancien à l'échelle de l'humanité et on pourrait ensuite remonter encore le temps ou essayer de la faire parce que vous savez bien que plus on remonte temps il est plus difficile de trouver des traces de ces sociétés anciennes qui ont disparu depuis belle lurette notamment des traces écrites parce que d'abord l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connue depuis beaucoup plus longtemps que cette période que j'envisage le début du deuxième millénaire avant notre ère hein et et donc les preuves les traces sont de plus en plus ténues et donc difficiles à trouver ça veut dire quoi quand on se penche sur les résultats de cette recherche historique c'est que aussi loin qu'on puisse remonter dans l'histoire aussi loin qu'on puisse remonter dans le temps on trouve des traces de droit hein on trouve des traces du droit qui n'ont pas toujours été dans la forme qu'on connaît aujourd'hui ça peut être simplement une disposition des choses pourquoi des gens ont été enterré de telle ou telle manière on les retrouve dans les nécropoles anciennes pourquoi est-ce qu'ils étaient enterrés sur le côté pliés en deux dans la forme foetale ça correspond à des prescriptions à des obligations religieuses mais aussi juridiques donc il semble bien que aussi loin qu'on puisse aller on retrouve la présence de dispositions de droit de dispositions juridiques je profite de l'emploi de ces deux termes comme je vous l'annonçait tout à l'heure pour vous préciser que juridique le mot juridique hein et de droit ça veut dire la même chose hein j'emploie comme tout le monde d'ailleurs l'un pour l'autre ç'a exactement le même sens juridique c'est un adjectif qui vise qui permet de désigner tout ce qui se rapporte au droit dans un sens très très large très vague on peut conclure de cette espèce d'échappée historique que je viens de faire très loin dans le temps hein on peut conclure inévitablement que enfin inévitablement avec peu de chance de se tromper disons tout de même parce qu'il n'y a pas de preuves scientifiques encore une fois on peut conclure avec de peu de chance donc de faire d'erreur que euh le droit est apparu en même temps les relations sociales des relations entre les hommes et des relations entre les hommes sont nées avec l'humanité cela va de soi l'homme n'a jamais été un être unique XXXXX donc dès que la première société s'est formée il y'a fort à parier pour que elle ait eu recours à des premières formes de droit des premières formes d'organisations juridiques de ses relations internes et de ses relations aussi extérieures donc ça nous emmène à envisager le problème de l'origine du droit sous un autre angle historique historique tout en gardant cette plongée dans le temps on va voir dans une section première que le droit répond d'abord à une aspiration matérielle qui est tout simplement l'aspiration à la sécurité donc section 1 l'aspiration à la sécurité et puis nous verrons dans une section 2 plus tard que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme d'une idée si vous préférez d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qu'il répond à une aspiration à la justice donc section 1 je reviens l'aspiration à la sécurité alors l'aspiration à la sécurité je ne sais pas ce que vous en pensez mais c'est un peu commun de dire ça c'est l'aspiration de tout le monde ceux qui n'aspirent pas à la sécurité sont ceux qui s'estiment les plus forts ceux qui n'ont rien à craindre du monde qui les entoure ceux-là effectivement ils ne souhaitent pas bénéficier d'une sécurité particulière parce qu'ils trouvent en eux-mêmes les ressources de s'épanouir sans rien craindre de l'extérieur mais le lot commun le sentiment le plus général partagé par la quasi totalité d'une population dans une société donnée c'est cette aspiration ce souhait de pouvoir développer ses propres capacités sans craindre à tout moment d'être agressé par autrui agressé par autrui ou par la nature environnante et c'est ce dernier aspect que je vais développé dans un premier point dans un premier paragraphe nous allons voir le

<i>rapport qui existe entre le droit et la précarité matérielle donc paragraphe premier droit et précarité matérielle</i>		
Notes d'étudiants		
E. Native <i>Le pentateuque = en finan des dispositions juridiques Ex : les 10 commandements q ont une connotat° jurique Plus on remonte ds le temps, plus on trouve des traces du droit le mot juridique et de droit = pareils = même sens (tout ce qui se rapporte au droit) → le droit est apparu en même temps que les relations sociales.</i>	E. Roumaine <i>Pentateuque : 5 premiers livres de la bible qui ont des dispositions juridiques (préjudice, prix) → Traces de dt = disposit° juridiques + religieuses → juridique = droit → le dt a apparu en même temps que les relat° sociales (la format° de la première société)</i>	E. Arabo-allemand <i>Pentateuque → 5 premiers livres au sein de la bible qui ont un aspect juridique - 10 commandements → décalogue - Hamourabi → source du droit de l'histoire ancienne le dt est apparu au même temps que les relations humaines → le dt existe depuis l'humanité → les premières formes du dt</i>

Les notes prises sont distinctes d'un étudiant à un autre par leur forme et leur contenu. Dans les notes prises, aucune mention n'est faite de la source d'informations véhiculées par le cours, notamment la culture générale dont l'enseignant estime être partagée de tous, comme il l'indique dans le fragment ci-après : *eh bien parmi les morceaux qui composent le premier livre qu'on appelle le Pentateuque ça relève de la culture générale ça le pentateuque c'est le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible et dans ce Pentateuque là on trouve des dispositions étroitement juridiques*

L'enseignant introduit un terme spécifique, **le décalogue** qu'il estime connu d'étudiants, ce terme n'est noté que par l'étudiant arabo-allemand.

Les mécanismes discursifs qui consistent pour l'enseignant à « poser » un propos, puis à le modérer, comme dans le fragment suivant : ***pas que vous connaissez j'espère, on peut conclure de cette espèce d'échappée historique que je viens de faire très loin dans le temps hein on peut conclure inévitablement que enfin inévitablement avec peu de chance de se tromper tout de même parce qu'il n'y a pas de preuves scientifiques encore une fois***, ne donnent évidemment pas lieu à la prise de notes. Le terme « **pentateuque** » et l'explication qui en est donnée sont notés par les trois étudiants.

Dans les fragments suivants :

donc dès que la première société s'est formée il y'a fort à parier pour que elle ait eu recours à des premières formes de droit des premières formes d'organisations juridiques de ses relations internes de ses relations aussi extérieures donc ça nous emmène à examiner le problème du droit sous un autre angle historique tout en gardant cette plongée dans le temps on va voir dans une section première que le droit répond d'abord à une aspiration matérielle qui est tout simplement l'aspiration à la sécurité donc section 1 l'aspiration à la sécurité et on peut conclure avec de peu de chance donc de faire d'erreur que euh le droit est apparu avec les relations sociales des relations entre les hommes et des relations entre les hommes sont nées avec l'humanité cela va de soi parce que l'homme n'a jamais été un être unique donc dès que la première société s'est formée il y'a fort à parier pour que elle ait eu recours à des premières formes de droit des

premières formes d'organisations juridiques de ses relations internes de ses relations aussi extérieure,

Nous constatons que d'autres mécanismes comme le développement d'un sujet donné par un flux de paroles s'effectuant à partir d'un thème, progressant vers un aboutissement, de même que des appels à la déduction ou à l'inférence n'ont pas donné lieu à une prise en notes.

La mise à disposition du « discours du contrat » aux étudiants, faite d'une façon implicite dans le fragment suivant :

je reviens l'aspiration à la sécurité alors l'aspiration à la sécurité je ne sais pas ce que vous en pensez mais c'est un peu commun de dire ça c'est l'aspiration de tout le monde ceux qui n'aspirent pas à la sécurité sont ceux qui s'estiment les plus forts ceux qui n'ont rien à craindre du monde qui les entoure ceux-là ne souhaitent pas bénéficier d'une sécurité particulière parce qu'ils trouvent en eux-mêmes des ressources pour s'épanouir sans rien craindre de l'extérieur mais le lot commun le sentiment général partagé par la quasi totalité d'une population dans une société donnée c'est cette aspiration ce souhait de pouvoir vivre paisiblement avec ses capacités sans craindre à tout moment d'être agressé par autrui ou par la nature environnante ,

ne donne nullement lieu à une prise de notes.

Laprogession discursive sous forme d'une mise en liaison thématique dans le fragment suivant :

c'est cette aspiration ce souhait de pouvoir vivre paisiblement avec ses capacités sans craindre à tout moment d'être agressé par autrui ou par la nature environnante et c'est ce dernier aspect que je vais développé dans un premier point dans un premier paragraphe nous allons voir le rapport qui existe entre le droit et la précarité matérielle donc paragraphe premier droit et précarité matérielle ,

ne donne pas lieu à la prise de notes :

Le recours à une parenthèse orale dans le fragment suivant :

donc section 1 l'aspiration à la sécurité et nous verrons dans une section 2 plus tard que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme d'une idée si vous préférez d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qui répond à une l'aspiration à la justice donc section 1,

ne donne également pas lieu à la prise de notes.

La phase 2 de cette expérience n'a pas eu lieu.

- Phase 3 : Discussion

D'après les répliques ci-dessous il ressort de l'entretien que l'extrait permet de comprendre l'histoire sans forcément nécessiter une prise de notes, parce que selon l'étudiante roumaine, il ne s'agit pas des notions spécifiques du cours.

E2 ça nous aide à comprendre mieux l'histoire du droit et tout ça mais ce ne sont des notions euh enfin spécifiques qu'il faut noter euh tout ça

Le caractère de « culture générale » que l'enseignant attribue à ses propos semble trouver l'adhésion des étudiants.

**E 3 par contre là si j'étais au cours beuh je prendrai pas tout mot à mot
quoi ça pour rappeler un peu parce que comme il a dit ça relève de la culture
général normalement ça appartient à la culture générale on devrait savoir tout ça**

D d'accord

**E 3 par contre là si j'étais au cours beuh je prendrai pas tout mot à mot
quoi ça pour rappeler un peu parce que comme il a dit ça relève de la culture
général normalement ça appartient à la culture générale on devrait savoir tout ça**

D d'accord

Par contre pour l'étudiant arabo-allemand, cet extrait est compliqué. De son point de vue, c'est une habitude de cet enseignant que de surestimer les connaissances des étudiants.

**est-ce que ça vous paraît pas dense quand même les informations sont quand
mêmes dures**

E3 oui c'est compliqué

**D à comprendre parce que le décalogue euh est-ce que tout le monde sais ce
que c'est**

étudiants (rires)

**E3 c'est typique pour ce prof il aime bien parler euh il croit qu'on sait
tout**

je ne sais pas il aimerait que sais tout mais

étudiants (rires)

D d'accord

E3 c'est compliqué

Ce point de vue n'est pas partagé par l'étudiante native qui considère pour sa part que c'est grâce à cet enseignant qu'elle se sent à l'aise en cours. De son point de vue, le style d'enseignement qui consiste à reformuler les objets du savoir, favorise le choix des segments à prendre en notes.

E1 oui là on comprend très bien enfin sincèrement c'est grâce à ce prof

j'ai

**envie de dire finalement que j'ai appris à prendre des notes en fait en cours parce
qu'il il nous dit dès le début de l'année en fait qu'il ne faut pas tout prendre tout ce
qu'il dit enfin et la particularité de ce prof c'est de répéter plusieurs fois les mêmes
choses mais différemment il faut avoir il faut vraiment être attentif parce quand on
relit on comprend en fait qu'il cite plusieurs fois la même chose**

D donc il suffit de choisir

**E1 il suffit de choisir on peut même parler à côté euh rater un épisode et
prendre des notes on perd rien en fait**

Expérience N°8

- Phase 1 : prise de notes

Extrait *chapitre premier l'Etat chapitre premier l'Etat cadre du droit du droit public l'Etat cadre du droit public je vous invite à suivre la nota la subdivision que j'adopte hein c'est-à-dire quand je vous dis grand 1 c'est en chiffre romain hein euh parce qu'après je vous mettrai des petits 1 en chiffre numérique donc chee autant que faire se peut essayez de suivre la subdivision que je vous indique d'autant plus que c'est celle que vous allez retrouver dans le plan donc on va éviter de vous mélanger écoutez-moi quand j'adopte une subdivision elle est ce qu'elle est mais au moins de vous permettre de suivre alors avant d'aborder donc euh les points disons en détails je vais donner quelques éléments d'introduction y a des gens qui ont pas de chance parce que je les connais déjà donc euh les gens qui se feront remarquer que j'ai déjà vus l'année dernière sont les premiers à se faire réprimander donc euh faites profil bas si possible après oh je vous avertis je suis très physionomiste et j'assimile très vite les têtes et je vois tout le monde donc euh faut pas vous figurez que parce que vous êtes en haut je ne vous vois pas mais évidemment dès la première séance il y a des gens que que j'ai repéré tout de suite pour les avoir disons vus l'an dernier donc ceux-ci je les invite à ne pas se faire remarquer dès la première séance puisque c'est automatiquement eux qui sont dans maligne de mir après tous les autres sont dans ma ligne de mir mais lors de la première séance évidemment il en est différent on continue on y va j'allais dire en continue mais on attaque plus exactement parce que ce que j'ai dit jusqu'à présent n'étaient que des propos introductifs alors chapitre 1 donc l'Etat cadre du droit public je précise quand même hein avant de commencer si par hasard je vais trop vite hein en principe j'adopte un temps qui euh vous permettra d'écrire sans trop de difficultés mais il se peut que au bout de la deuxième heure voire surtout de la troisième heure quand tous les poignets vous savez commencent à fatiguer vous risquez d'avoir des des problèmes pour écrire vite donc pour certains d'entre vous je ferai attention à ce que ça n'arrive pas mais vous n'aurez peut-être pas entendu ce que j'ai dit plutôt que de déranger voisins voisines et créer un chaut énorme dans la moitié de l'amphi vous me demandez gentiment est-ce vous pouvez répéter s'il vous plaît et je répète volontiers à condition que ça me soit demandé gentiment et poliment si vous invectivez pour me dire que je vais trop vite il est évident que là vous me ferez accélérer la cadence mais je n'ai jamais refuser chee je n'ai jamais refuser de répéter si ceci m'est demandé selon les règles les plus élémentaires de la bienséance voilà allez alors nous attaquons on va voir euh un petit peu si vous tenez la route euh l'Etat et beuh maintenant vous écoutez parce que si vous n'écoutez pas vous allez pas entendre l'Etat est le siège du pouvoir politique l'Etat est le siège du pouvoir politique le pouvoir politique au sens juridique du terme le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité ou de puissance le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité ou de puissance détenues par les gouvernants les gouvernants qu'on qu'on oppose aux (réponse d'étudiants) aux gouvernés nous sommes des gouvernés hein donc le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité ou de puissance détenues par les gouvernants ceux-ci disposent ou plus exactement le pouvoir politique le pouvoir politique est un ensemble de compétences le pouvoir politique donc est un ensemble de compétences qui se divisent entre le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif donc ensemble de compétences qui se divisent entre le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif l'Etat est le support moderne du pouvoir politique l'Etat*

est le support moderne du pouvoir politique il est une structure institutionnalisée il est une structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique le droit publique juridiquement juridiquement l'Etat est une personne morale juridiquement l'Etat est une personne morale territoriale de droit public personne morale territoriale de droit public et vous pouvez même ajouter l'adjectif souveraine personne morale territoriale de droit public territoriale et souveraine la formule un Etat suffisamment entendue pour qu'elle vous paraisse euh en tous cas familière alors sur le plan historique sur le plan historique l'Etat s'est constitué sur le plan historique l'Etat s'est constitué en Occident

Notes d'étudiants

<p>E. Native Etat = siège du pvoir polit. Le pvoir pol au sens juridique du terme ets le phénomène d'autorité ou de puissance détenu par les gouvernants Le pvoir polit est 1 ensemble de compétences qui se divise entre le pvoir législatif et exécutif. L'Etat est le support moderne du pvoir politil ; il est 1 structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique qui est le droit public. Juridique ment L'Etat est 1 personne moral, territoriale de droit public souveraine - Sur le plan historique l'Etat s'est constitué</p>	<p>E. de langue roumaine siège du pr politique → le pvr politiq au sens juridique du terme = phénomène de puissance ou d'autorité détenu par les gouvernants ; le pvr politiq = ensembl de compétences qui se divisent entre le pvr législatif et le pvr exécutif. → L'E = support moderne du pvr politique ; structure institutionnalisée, soumise à un dt spécifique le dt public, juridiquement l'E est une pers morale, territoriale de dt public, souverain → plan historique : l'E s'est constitué</p>	<p>E. Arabo-allemand L'Etat est le siège du pr. Pol. → le pr. Pol au sens juridique est le phénomène d'autorité ou de puissance détenue par les gouvernants Le pt pol est un ensemble de compét. Qui se divise entre le pr lég. Et le pr exécutif ; L'Etat est le support du pr pol. Il a une structure institutionnalisé soumise à un dt. spécifique : le dt. Public. Juridiquement l'Etat est une pers. morale territoriale de dt public souveraine. Sur un plan historique l'Etat s'est constitué en Occident</p>
--	--	--

L'extrait commence par l'annonce du titre à la première ligne. Ce titre est repris par les trois étudiants. La longue production qui suit et dont le but est d'instruire les étudiants sur les méthodes de travail que l'enseignant institue, ainsi que les discours de maintien d'ordre et d'instauration des règles de bienséance qui s'ensuivent ne sont reproduits par aucun des trois étudiants. C'est uniquement la composante qui consiste à mettre à la disposition d'étudiants le contenu du cours par une dictée qui est reproduite par les trois étudiants. Les notes d'étudiants reflètent cette dictée ; seuls les abréviations et les symboles utilisés sont différents d'un étudiant à l'autre.

- Phase 2 : Consignes écrites et réponses

1. Relever le contenu à prendre en notes			
<i>E. native</i>	<i>Les parties qu'il faut souligner sont celles que j'ai noté au dessus</i>	<i>E. de langue roumaine</i>	<i>E. arabo- allemand Lignes 29- fin de l'extrait</i>
2 Quelles sont les instructions données par l'enseignant.			
<i>E. native</i>	<i>Les parties qu'il ne faut pas noter servent à nous expliquer les règles de bienséance</i>	<i>E. Roumaine</i>	<i>E. arabo-allemand Lignes 3 -28</i>

Les réponses de l'étudiante native et celles de l'étudiant arabo-allemand à la question 1 semblent satisfaisantes. L'étudiante native est la seule à avoir proposé une réponse à la question n°2. Sa réponse est en corrélation avec le contenu du cours.

- Phase 3 : dialogue

Pour l'étudiante native, l'extrait n'a vraisemblablement posé aucun problème de compréhension orale. Pour l'étudiante roumaine, c'est l'utilisation d'un débit adapté qui a favorisé la compréhension orale de cet extrait :

E2 et donc le cours de monsieur Chabrier j'arrivais à tout comprendre parce qu'il ne parle pas trop vite mais pas trop lent

D d'accord

E2 donc juste comme il faut

E3 il dicte en fait il dicte

D il dicte

E3 il dicte et il répète plusieurs fois

D et donc c'est facile de prendre des notes

(étudiants) oui et vous notez

E3 parce que là par exemple le cours de monsieur Chabrier c'est plutôt

compréhensible parce qu'il ne va pas trop vite il répète c'est des mots parfois c'est des mots spécifiques mais sinon il explique il explique il dit voilà les gouvernants beuh c'est des gens qui nous gouvernent et les gouverné voilà non non c'est bien ce qu'il fait il parle parfois trop des choses qui ne sont très importantes mais il donne parfois des consignes mais au début il parle toujours des trucs qui nous intéresse pas forcément

Cependant ce qui semble poser problème à l'étudiante native c'est l'emploi des termes techniques.

E1 après les termes technique parfois quand on écoute on ne comprend pas tout de suite quoi

moi personnellement enfin quand on écoute quand on cite enfin je mets un peu de temps chez moi quand je relisais mais sur le coup je ne comprenais pas ce que j'écrivais mais y avait plein de termes techniques tout ça en fait

D d'accord

Elle conclut que ces termes spécifiques nécessiteraient un travail personnel à domicile.

E1 *pourtant j'arrivais à prendre des notes facilement*

D *ce sont des mots qui vous posaient problème hein*

E1 *oui il fallait faire un travail euh en aval quoi*

Entretiens oraux

Il ressort plusieurs choses des entretiens oraux que nous avons eus avec les étudiants. Pour ces étudiants, les méthodes d'aide à la compréhension des cours magistraux devraient comporter la vidéo et les transcriptions, parce que la vidéo seule paraît insuffisante.

D *d'accord je vous ai donné des transcriptions aussi les cours et puis la partie écrite est-ce si on travaille uniquement sur l'image est-ce que ça suffit*

E1 *non*

E2 *parfois ça peut suffire mais euh souvent on a besoin d'avoir quelque chose de matériel*

D *oui*

E2 *pour mieux comprendre*

D *d'accord*

E1 *parce que l'image j'ai envie de dire c'est un peu passager parce que les transcriptions écrites elles sont là et puis euh*

D *d'accord*

E2 *si on a quelque chose d'écrit auquel on peut lier une partie écrite avec beuh avec l'image quoi*

Les étudiants pensent que c'est une nécessité de travailler sur un support écrit, puisque l'image est furtive mais la transcription reste « palpable ».

E3 *non ça je trouve pas du tout moi non plus parce que sinon les gens ils vont prendre des copies et ils vont dire d'accord j'ai autre chose à faire au revoir monsieur*

E1 *parce que le but c'est d'avoir le cours à la limite*

E3 *parce que si y a un dialogue*

E1 *oui ça*

E3 *je peux aller à la bibliothèque prendre les livres*

E2 *c'est pas pareil*

E1 *c'est pas pareil c'est pour ça que la conférence est obligatoire et que oui les notes toutes faites et puis j'aime pas j'ai du mal à comprendre après*

D *ah ! s'il y avait que les photocopiés ce serait difficile à comprendre ?*

E *oui*

D *donc la présence de l'enseignant est importante*

E3 *tout à fait*

D'après les répliques suivantes, les cours à l'amphithéâtre semblent plus appréciés que les travaux dirigés, considérés comme moins riches, alors que le « dynamisme » d'un CM, c'est-à-dire son aspect interactionnel semble convenir aux étudiants.

E1 et après il faut compléter éventuellement à la bibliothèque mais bon c'est pas toujours enfin c'est pas forcément évident en fait

E2 on a pas toujours le temps d'aller voir chaque euh chaque cours si par exemple on a une notion qu'on ne connaît pas on ne peut pas aller pour chaque notion aller à la bibliothèque chercher un truc etc. donc c'est un peu compliqué

Selon le ressenti d'étudiants exprimé dans les répliques ci-dessous, la complémentarité apportée par les recherches en bibliothèque a un intérêt mitigé : les étudiants se plaignent de manquer de temps pour aller vérifier chaque notion complexe à la bibliothèque. Ils considèrent en outre que faire les recherches est loin d'être un travail très aisé, compte tenu des contenus des livres jugés plus ou moins abstraits et des termes techniques pas toujours très explicites:

D d'accord et ça se passe comment ? comment vous vous débrouillez alors ? comme ça avec le seul cours de l'amphi ?

E1 beuh y a déjà les TD ça complète un tout petit peu parce que des fois il y a un lien entre les TD et le cours magistral parce que moi quand je suis allée à la fac on m'a dit que les TD sont plus importants que les cours de l'amphi moi j'ai l'impression que non en TD on voit moins de choses qu'en amphi moi j'ai l'impression et je peux à la limite je préfère rater un TD que l'amphi parce qu'en amphi c'est plus dense en fait et si y avait pas des cours d'amphi beuh à la bibliothèque on a des bouquins qu'on emprunte mais des fois c'est un peu abstrait c'est les termes sont un peu bizarre enfin un peu techniques quoi et euh

E3 moi je trouve que les TD sont importants parce que c'est pour approfondir

D les questions abordées dans le cours

E3 mais sans l'amphi ça marcherait pas

E1 l'amphi est obligatoire

E2 par exemple moi je pense que l'amphi c'est des trucs théoriques et les TD c'est plutôt pratique

Dans les répliques ci-dessous on peut relever le fait que les travaux dirigés sont considérés comme complémentaires au CM. Car bien que moins denses que les cours magistraux censés traiter les notions théoriques, les travaux dirigés abordent les cas pratiques et permettent d'approfondir le CM.

E3 je trouve ça bien si on a la possibilité de consulter les cours en ligne ce sera impeccable

D ah ! oui

E3 pour réviser pour on peut aussi rattraper les cours qu'on rater

E1 en même ça inciterait aux gens à ne pas aller au cours si on avait des cours en lignes

E2 donc moi je crois que il faut il faut mettre les cours à la fin à la fin du semestre par exemple

E1 oui

E2 parce que là

E3 pas trop tard quand même avant les partiels

E1 pas trop tard

Dans les répliques ci-dessous, c'est le souhait d'avoir la possibilité de consulter les cours en ligne qui est exprimé. Cela constituerait une véritable révolution et serait d'une aide précieuse aux étudiants. Les cours devraient être mis en lignes pas trop tôt dans l'année, c'est-à-dire pas avant les cours magistraux, et pourraient ainsi faciliter le travail de révision.

E3 d'abord une question qui se pose pourquoi on met à la disposition des syllabus déjà quelques semaines avant le début des cours

D le syllabus ah le plan donc vous aimeriez par exemple avoir le plan

E3 pour se préparer un peu psychologiquement pas vraiment matériellement qu'on doit étudier tout mais psychologiquement pour voir voilà qu'on va parler de ça de ça qu'est-ce que c'est ce cours on ne sait pas forcément tout de suite qu'est-ce que c'est de quoi ils vont parler quels seront les sujets abordés

E1 quel est le but de l'enseignement comme ça on le sait tout de suite

E3 comme ça quand on va au cours on sait sur quoi on va commencer quoi attendre souvent c'est la grande surprise on est pas

L'idée de mettre à la disposition d'étudiants des plans de cours ne semble guère leur déplaire non plus, comme en témoignent les répliques ci-dessous.

E1 beuh déjà ce qui paraît à Lyon 2 on a entendu ça quand on était au lycée à ce qu'il paraît il y avait un cours de méthodologie qui a été supprimé cette année et je pense que quand on vient du lycée ça devrait une ou deux séances devrait peut-être nous

D vous aimeriez trouver quoi dans ce cours ?

E3 qu'est-ce que c'est déjà un cours magistral voilà ? un cours magistral comment il est structuré la manière euh comme monsieur Chabrier le professeur de l'introduction générale du droit la façon dont on présente un exposé ou quelque chose comme ça on l'a pas fait tout de suite au début quoi

D hum

E2 c'est important aussi de trouver une explication beuh quoi noter et euh

D à quel moment

E2 oui

On peut retenir des répliques ci-dessus que les méthodes d'aide à la compréhension devraient comporter une définition du CM, elles devraient décrire son mode de fonctionnement, ses caractéristiques, sa structure, etc. Un apprentissage aux techniques de prise de notes serait également apprécié, une aide qui devrait notamment indiquer ce que l'on doit retenir d'un CM et à quel moment il faudrait prendre des notes.

Les difficultés de compréhension orale et de prise de notes seraient occasionnées aussi bien par l'insuffisance des moyens linguistiques que par les contenus disciplinaires, comme le démontrent les répliques ci-dessous.

D qu'est-ce- qui vous paraît difficile est-ce que le droit ou la langue ? ou les deux

E3 je dirai les deux

D ha ! les deux d'abord la langue qu'est-ce qui fait que ça soit difficile qu'est-ce qui fait que la langue soit difficile ?

E2 *beuh parce qu'on utilise des termes que dans la vie courante on utilise pas*

D *d'accord donc si par exemple le professeur vous donnait la liste des mots qu'il va utiliser avec les explications ?*

E3 *à la fin peut-être à la fin du cours*

E2 *peut-être au début*

D *si on expliquait tous les mots difficile est-ce ça aide à comprendre le reste si déjà on comprend tous les mots difficiles*

E3 *moi je fais ça en fait quand j'ai termine le cours je suis à la maison pour réviser il faut que je regarde dans le dictionnaire*

E2 *ou ça peut aider*

E3 *ça pourra nous aider*

E2 *moi je trouve que c'est mieux de donner une liste comme ça par exemple au début parce que là on voit déjà que par exemple l'Etat on a une explication dans le contexte dans le parcours du cours on comprend Etat déjà on a une idée oui voilà donc moi je trouve que c'est bien*

Les multiples digressions par rapport aux énoncés principaux ne semblent pas poser plus de problèmes qu'autre chose, sauf quand l'étudiant est distrait, c'est ce qui ressort du dialogue ci-après :

D *d'accord pour les enseignants qui ont une façon quand ils enseignent quand ils dictent le cours même quand ils parlent ils parlent du cours ils changent ils parlent de l'ordre ensuite ils changent ils expliquent ils changent ils font un commentaire sur ce qui est est-ce que ça c'est difficile à comprendre ? est-ce que ça complique ou bien ça facile la compréhension ?*

E3 *si on est là dès le début si on est concentré non y aura pas trop de difficultés mais si on a aucune idée on vient comme ça on écoute on se demande parfois de quoi il parle*

D *ah oui*

E3 *voilà c'est plutôt dur parfois on note et fait une pause il parle de sa famille de sa vie*

D *est-ce que vous arrivez à marquer la différence à dire là c'est le cours après c'est autre chose*

(étudiants) oui

D *ah ! oui on va trouver un exemple on a un extrait comme ça à quel moment ça change et quand ça change c'est quoi est-ce vous arrivez à faire la différence*

E2 *oui ça commence « ne notez pas ce que je suis entrain de dire » c'est une consigne et en même temps une explication parce qu'il dit que beuh il fait des liaisons*

E1 *beuh quand il dit « nous allons nous interroger sur les origines du droit » il annonce ce qu'on va faire*

(étudiants) ça fait partie de la problématique du cours

D *d'accord « comme je vous le disais tout à l'heure » c'est un commentaire*

D *alors j'entend bien qu'elles ne fonctionnent pas qu'au droit elles fonctionnent aussi selon d'autres mécanismes » là vous n'entendez rien ?*

E3 c'est son commentaire personnel c'est lui comment il voit les choses mais ça fait aussi partie du cours parce que lui il voit les choses comme ça

D y a quand même une touche personnelle

(étudiants) oui personnelle

E1 et d'ailleurs il dit « heureusement » il porte un avis

D voilà donc y a quand même quelque que vous ne notez peut-être pas mais que vous percevez quand même

(étudiants) oui oui

D donc si je vous avais posé une question vous auriez su que là y a quelque chose qui est dit

(étudiants) oui

E1 mais qui n'est pas forcément

En somme, les étudiants arrivent à repérer dans un extrait complexe des alternances et des concomitances d'énoncés aux fonctions variés. Cependant ils n'arrivent pas toujours à préciser la valeur de chacun des énoncés secondaires, ils l'ont exprimé dans les répliques suivantes :

E3 voilà c'est plutôt dur parfois on note et fait une pause il parle de sa famille de sa vie

D est-ce que vous arrivez à marquer la différence à dire là c'est le cours après c'est autre chose

(étudiants) oui

Il ressort des répliques ci-après que leurs notes prises ne reflètent pas forcément leur compréhension, elles ne signifient pas toujours la compréhension que les étudiants ont eu du cours magistral. Par ailleurs certaines choses comprises n'ont pas été prises en notes.

D ah ! oui on va trouver un exemple on a un extrait comme ça à quel moment ça change et quand ça change c'est quoi est-ce vous arrivez à faire la différence

E2 oui ça commence « ne notez pas ce que je suis entrain de dire » c'est une consigne et en même temps une explication parce qu'il dit que beuh il fait des liaisons

E1 beuh quand il dit « nous allons nous interroger sur les origines du droit » il annonce ce qu'on va faire

(étudiants) ça fait partie de la problématique du cours

D d'accord « comme je vous le disais tout à l'heure » c'est un commentaire

D « alors j'entend bien qu'elles ne fonctionnent pas qu'au droit elles fonctionnent aussi selon d'autres mécanismes » là vous n'entendez rien ?

E3 c'est son commentaire personnel c'est lui comment il voit les choses mais ça fait aussi partie du cours parce que lui il voit les choses comme ça

D y a quand même une touche personnelle

(étudiants) oui personnelle

E1 et d'ailleurs il dit « heureusement » il porte un avis

D *voilà donc y a quand même quelque que vous ne notez peut-être pas mais que vous percevez quand même*

(étudiants) *oui oui*

D *donc si je vous avais posé une question vous auriez su que là y a quelque chose qui est dit*

(étudiants) *oui*

E1 *mais qui n'est pas forcément*

3. Séance n°2

3.1. Déroulement

La seconde séance expérimentale a eu lieu une matinée du 12 mai 2008 dans une salle non équipée. Nous avons donc eu besoin d'un vidéo-projecteur, d'un ordinateur portable, d'une enceinte et d'une caméra numérique.

L'expérimentation a consisté à deux activités : la première activité était orientée sur la prise de notes, à partir de quelques extraits vidéo sélectionnés. La deuxième activité a consisté à repasser les uns après les autres les mêmes extraits et à projeter chaque fois la transcription de l'extrait soumis à l'écoute. Sur chaque diapositive étaient inscrites au plus deux questions portant sur un aspect particulier de l'extrait. Il était demandé aux étudiants de répondre aux questions posées, leurs notes et la transcription leur servant d'aide-mémoire et de supports de travail.

Une discussion a eu lieu à la fin de ces deux activités entre l'enquêtrice et les étudiants, sur les difficultés présumées de ces expériences. Cet échange n'a duré que quelques minutes, à l'issue desquelles nous avons noté qu'à considérer les réponses données, toutes les consignes expérimentales étaient comprises ; les extraits choisis n'avaient pas été jugés trop compliqués, l'exercice ne semblait pas non plus être au-dessus des capacités des étudiants.

3.1.1. Biographie linguistique des informateurs

Douze étudiants étaient présents à la deuxième série d'expériences. C'étaient des étudiants inscrits au niveau C1 des cours du français langue étrangère au CIEF, à Lyon 2, (selon le niveau seuil du Cadre Européen de référence: l'apprenant peut comprendre toute langue orale, qu'elle soit en direct ou à la radio et quelque soit le débit).

Selon les renseignements portés sur leur fiches de profil linguistique, parmi les douze étudiants présents, trois avaient le chinois comme langue maternelle (désormais ELCH : E pour (étudiant) L pour (langue) CH pour (chinoise)). Deux autres étudiants avaient le russe comme langue maternelle (en abrégé ELR 1 et 2). Deux étudiants avaient le coréen comme langue maternelle (en abrégé ELCO 1 et 2) ; deux avaient l'espagnole comme langue maternelle (en abrégé ELE 1 et 2). Trois d'entre eux avaient l'anglais comme langue maternelle (en abrégé ELA 1, 2, 3) et une seule étudiante avait pour langue maternelle le portugais (en abrégé ELP).

Ces fiches ont également révélé plusieurs autres informations. Nous avons notamment su que l'un des étudiants de langue maternelle chinoise (ELCH 1) n'a participé à aucune expérience, que ce soit pendant la prise de notes ou lors des questions écrites. Dans sa fiche biographique linguistique n'étaient indiqués que son nom et prénom ainsi que sa langue maternelle. L'étudiant de langue maternelle chinoise 2 (ELCH 2) a estimé pour sa part ne pas comprendre les mots importants et ne pas être capable de prendre des notes. Pour l'étudiant de langue maternelle chinoise 3 (ELCH 3), les termes techniques contenus dans le cours ont compliqué l'activité de compréhension orale. La rapidité du débit lui donnait l'impression que l'enseignant courait après le temps. Ecouter et prendre des notes dans ces conditions lui paraissait tout simplement impossible. Il se concentrait pendant l'écoute, essayant de retenir l'essentiel du cours et ne notait quelques bribes pour s'en servir comme support de travail plus tard.

L'un des étudiants de langue maternelle espagnole (ELE 1) a affirmé quant à lui que c'est la vitesse du débit des productions des enseignants ainsi que la présence des mots méconnus qui engendrent les difficultés de compréhension. Cette étudiante écoute simplement pour saisir l'idée avant de la coucher sur du papier.

Pour les deux étudiants de langue maternelle russe (ELR 1 et 2), le cours magistral ne leur a pas posé des problèmes de compréhension orale. Les seules difficultés qu'ils ont rencontrées étaient liées de la rapidité du débit. Ainsi pour l'un, la stratégie de prise de notes était l'écoute pour noter ce qui est entendu ; l'autre étudiant essayait d'abord de comprendre le discours de l'enseignant en le traduisant dans sa langue maternelle avant de prendre des notes. Il arrivait à cet autre étudiant de prendre d'abord des notes en russe ou en anglais puis de les traduisait par la suite, à domicile. Elle a souhaité avoir des photocopiés comme support de cours.

L'étudiant de langue maternelle portugaise (ELP) a eu le sentiment que ses problèmes de compréhension orale étaient liés à la méconnaissance des termes employés pendant le cours magistral. Cette méconnaissance des mots clés induisant des difficultés de rétention ou de mémorisation des dits termes. Sa stratégie consistait à essayer de prêter attention aux énoncés principaux sans se soucier de tout noter, puis d'abréger le plus possible. Elle pensait pouvoir faire un travail d'organisation de ses notes après le cours. Ce qui est aspect important car beaucoup d'étudiants français procèdent de la sorte.

L'un des étudiants de langue maternelle coréenne (ELCO 1) a affirmé rencontrer des difficultés de compréhension orale, à cause de l'accélération du débit, à l'emploi des termes méconnus et à son ignorance des sujets abordés en cours. Il avait conscience de ne pouvoir noter que quelques mots alors qu'il aurait voulu tout reproduire. Il a souhaité avoir un support écrit du cours.

L'étudiant de langue maternelle coréenne 2 (ELCO 2) n'a rien indiqué sur ses éventuelles difficultés mais s'imaginait qu'il comprendrait mieux les cours magistraux si des vidéos et des documents écrits étaient proposés en supports de cours.

L'un des étudiants de langue maternelle anglaise (ELA 1) a estimé que le vocabulaire n'a pas été pour elle un problème. Par contre ce qui a rendu difficile la compréhension orale du cours, c'est la vitesse du flux oratoire. Elle aurait voulu tout prendre en notes mais pensait ne pas avoir un système d'abréviation qui lui permettrait de noter très rapidement. Sa crainte était de perdre les détails du cours. Elle n'a pas eu de stratégie particulière d'écoute, mais essayait de deviner le sens des termes qu'elle ne comprenait pas, puis elle ne notait que des mots essentiels, sans se préoccuper de la grammaire ni de la construction complète des phrases.

L'étudiant de langue maternelle anglaise 2 (ELA 2) a estimé ne pas avoir eu des difficultés pour comprendre les extraits présentés, sauf quand ceux-ci comportaient des mots nouveaux. Par contre elle a rencontré des difficultés pour prendre des notes, à cause de la rapidité débit. Sa stratégie de compréhension orale était de bien écouter, de bien comprendre puis de ne prendre des notes quand cela s'avérait nécessaire.

L'étudiant de langue maternelle anglaise 3 (ELA 3) a affirmé avoir eu des difficultés de compréhension des extraits oraux, à cause de la rapidité du flux de parole. Elle n'a pas été être capable d'écouter et d'écrire en même temps, mais a été très attentive au discours oral, ne prenant que rarement des notes. Elle aimerait voir les enseignants ralentir leur débit pendant les cours.

Pour une synthèse, on peut remarquer que l'une des choses que l'on apprend à travers ces fiches de « biographie linguistique, l'accélération du débit, et qui de surcroît se dégage de façon récurrente n'est pas vraiment une surprise, car la plupart des apprenants de langues étrangères considèrent que le flux oratoire des natifs est abondant et accéléré.

3.1.2. Evaluation du dispositif expérimental

Le dispositif expérimental de cette deuxième série d'expériences comportait douze extraits vidéo. Le matériel utilisé a fonctionné parfaitement. Tous les extraits ont été exploités. Les étudiants ont participé activement aux activités qu'on leur a proposées. L'ensemble de la séance a duré environ trois heures.

La phase de prise de notes a été plus productive que les autres phases : la majorité des étudiants avait pris des notes, bien que celles-ci n'aient pas été très abondantes en général, eu égard au nombre d'étudiants présents. Les résultats de la phase des questions et réponses nous ont quelque peu déçu. Les étudiants n'ont pas tous suivi les consignes écrites données. Nous avons eu le sentiment que certains d'entre eux se sont désintéressés à la tâche : plusieurs questions étaient restées sans réponses.

Il faut dire ces étudiants qui n'étaient pas volontaires, ont été en quelque sorte contraints de participer à une activité dont ils ne comprenaient pas forcément tous enjeux. Ce qui peut justifier le manque d'enthousiasme de certains d'entre eux. C'est peut-être pour cette raison que certaines réponses ne démontraient nullement la perspicacité des réflexions menées. D'autres étudiants, disposant des diapositives des extraits se sont contentés de reproduire certains segments de la transcription des extraits sans suivre de façon « intelligente » les consignes données. Les résultats obtenus pendant les deux séances expérimentales sont présentés dans les lignes qui vont suivre.

3.2 Dépouillement de la seconde série d'expériences

Les résultats qui sont présentés pour cette seconde séance ont été collectés pendant deux activités. La première activité a consisté à demander aux étudiants de prendre des notes à partir d'extrait enregistrements de cours magistraux projetés sur écran. Pendant la seconde activité, on leur avait demandé de répondre à des questions écrites. Les notes que nous reportons pour cette étape ont été débarrassées des principales fautes d'orthographe, comme cela avait déjà été le cas pour les premiers résultats présentés plus haut. Seules ont été conservées les erreurs qui pouvaient être porteuses de sens, au moment de l'interprétation des résultats.

Ce second dispositif expérimental a été construit sur la base des difficultés répertoriées lors de la première série d'expériences. Dans ce dispositif-ci nous avons simplement écarté

les extraits son, c'est-à-dire ceux qui ne comportaient pas d'images. De même, tous les extraits vidéo n'ont pas été retenus. Les expériences ont porté sur des extraits vidéo dont le contenu correspondait aux composantes présentant des paramètres de complexité et des facteurs de difficultés de compréhension orale et de prise de notes.

Les résultats de ces deux activités sont présentés dans les lignes qui suivent, La première activité concerne la prise de notes. La seconde activité centrée sur les questions et réponses, comporte six items : la définition, l'exemplification, l'explication, la reformulation, les énoncés principaux/secondaires et la polyphonie.

3.2.1. Les notes prises

Comme rappelé dans le sous-titre, l'activité de prise de notes a consisté à mesurer la capacité des étudiants à résumer le discours de l'enseignant, à hiérarchiser et à sélectionner correctement les informations contenues dans un extrait enregistré et à les transformer en notes, en utilisant les techniques d'abréviation, de transformation syntaxique et de matérialisation spatiale de la temporalité (numérotation, ponctuation), etc. Cet item trouve l'écho au modèle de la compréhension orale théorisé dans le chapitre 2 de cette étude.

Plusieurs extraits de cours ont été retenus comme supports à cette activité dont la consigne orale donnée était : *noter ce qui doit être retenu de chaque extrait*. Pour mieux analyser les caractéristiques des notes prises, ces dernières ont été disposées dans des tableaux comparatifs présentés ci-dessous. Ces tableaux proposent toujours le même ordre de présentation d'étudiants selon que tous ont inscrit quelque chose sur leurs feuilles ou non.

Les résultats obtenus pendant cette série d'expériences sont exposés ici selon quatre types d'approches : une approche par le fond ou le contenu des notes prises, une approche par la forme que prend ce contenu, une approche par les moyens techniques utilisés pour fixer ce contenu sur du papier et une approche quantitative de ces fixations.

- Approche par le contenu

On peut rappeler ici que comme indiqué dans la définition des mots du titre, dans une perspective d'enseignement/apprentissage, le contenu c'est tout ce qui se veut notionnel, tout qui correspond à l'essence même de la discipline, aux notes sur lesquelles s'appuie l'enseignant pour faire son cours ; c'est l'information transmise, relevant du « *discours du contrat* », c'est-à-dire de la *doxa*, le savoir disciplinaire accepté et partagé par toute la communauté d'une discipline donnée.

Nous regroupons dans la catégorie « contenu » toutes les tentatives de reformulation du « discours du contrat » sans distinction des formes sous lesquelles elles apparaissent. Et nous observons qu'en plusieurs endroits, les notes d'étudiants diffèrent par leur contenu.

Dans le tableau ci-dessous par exemple :

	Extrait
	<p>y a des morceaux qui ont écrits à siècles différents eh bien parmi les morceaux qui composent composent le premier livre qu'on appelle le Pentateuque ça relève de la culture générale ça le pentateuque c'est le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible et dans ce Pentateuque là on trouve des dispositions étroitement juridiques et y en a une que vous connaissez notamment ça s'appelle le décalogue pas ? que vous connaissez j'espère le décalogue c'est les dix commandements bien les dix commandements ont une très forte connotation juridique mais à côté même des dix commandements i(l)y a quantités de dispositions qui sont presque rédigées sous forme d'articles de lois tels qu'on les connaît aujourd'hui et comme je vous disais tout à l'heure à propos du code d'Amourapi on trouve par exemple dans cette partie ancienne de la bible des dispositions qui régissent le prêt le prêt d'animaux hein le prêt de bœufs par exemple pour labourer la terre qui régissent la réparation que l'on doit si l'on casse une jambe à quelqu'un si l'on lui casse un bras on dev r ait tant d'épis de blé pour réparer le préjudice e tc.</p>
ELA 3	Décalogue → forme articles que nous connaissons aujourd'hui 10 commandements Les figures sont anciennes
ELC 3	Décalogue 10 commandements en articles juridiques Quantité de dispositions prêt d'animaux, bœufs
ELR2	Pentateuque décalogue

Nous constatons que les notes prises expriment une différence au niveau de la perception du sens : les notes de l'ELA 3 définissent en quelque sorte le terme décalogue ; celles de l'ELC3 caractérisent si l'on peut dire ce même terme (décalogue) et, l'ELR2 n'a fait que relever deux termes contenus dans l'extrait. Le « discours du contrat » ou le contenu à retenir, mis en gras à titre indicatif dans l'extrait source, n'est enregistré dans sa totalité par aucun des trois étudiants.

Nous faisons l'hypothèse que l'ELR2, qui n'a reporté que deux termes principaux de l'énoncé original, n'a pas rencontré des difficultés particulières : les deux mots qu'il a reproduits paraissent résumer tout le discours source. Ce qui présuppose que cet étudiant possède un bagage culturel suffisant dans le domaine concerné qui est en l'occurrence ici un fond culturel judéo-chrétien que n'ont pas forcément les autres étudiants.

En revanche, le fait que l'ELA3 ait eu besoin de reproduire l'explication fournie par l'enseignant peut vouloir dire que la notion « **décalogue** » toute seule n'aurait pas suffi à remémorer chez cet étudiant tout le discours de l'enseignant ; cette notion n'était donc pas connue de cet étudiant. L'ELC3 a quant à lui assimilé la notion « **décalogue** » aux articles juridiques ; ce qui n'est qu'une interprétation du « dit » de l'enseignant. Celui-ci a parlé du « **décalogue** » en termes de « connotation juridique », c'est-à-dire dans un sens second ; le fragment suivant dans lequel apparaît ce terme précise la portée juridique des notions utilisées mais ne les confond pas avec des articles de lois :

le décalogue c'est les dix commandements

bien les dix commandements ont une très forte connotation juridique

mais à côté même des dix commandements i(l)y a quantités de dispositions qui sont presque rédigées sous forme d'articles de lois tels qu'on les connaît aujourd'hui

Or l'assimilation que fait l'ELC3 fait passer le sens second à un sens commun : il passe de **connotation juridique** à **articles juridiques** .

Par ailleurs, quand nous considérons la quantité des informations retenues, force est de constater qu'il y a déperdition d'éléments à ce niveau chez l'ELL3 et l'ELA3. Puisque des deux notions importantes que comportait le discours source ainsi que des exemples et/ou illustrations proposés, une seule c'est-à-dire **décatalogue** est reportée. Le terme **pentateuque** , ainsi que tous les exemples fournis dans le discours source n'ont pas été reproduits, les étudiants ne pouvant deviner un terme très technique, très lié à la connaissance de la Bible que les générations actuelles ne connaissent pour ainsi dire plus.

Si nous considérons l'extrait et les notes présentés dans le tableau ci-dessous :

	Extrait
	<i>et comme je vous disais tout à l'heure à propos du code d'Amourapi on trouve par exemple dans cette partie ancienne de la bible des dispositions qui régissent le prêt le prêt d'animaux hein le prêt de bœufs par exemple pour labourer la terre qui régissent la réparation que l'on doit si l'on casse une jambe à quelqu'un si l'on lui casse un bras on devrait tant d'épis de blé pour réparer le préjudice etc. donc tout ça figure dans ce texte un texte de l'époque ancien enfin ancien pour nous qui comptons en décennies mais qui n'est pas évidemment très ancien à l'échelle de l'humanité</i>
E. LA2 :	ancienne bible dans cette partie même chose
ELCH 2 :	prêt d'animaux
ELE 2 :	le code d'Amourapi
ELR 2 :	régissent la réparation L'époque ancienne

Nous observons que le contenu retenu n'est pas le même pour les quatre étudiants qui ont pris des notes pour cet extrait. Chacun d'eux a inscrit quelque chose de différent des autres. Une autre observation s'impose à notre attention : les notes prises sont constituées de syntagmes dans lesquels on ne relève aucune construction complète. On remarque aussi que le rapport entre ces notes et le contenu véhiculé par le discours source semble quelque peu faussé, car il est difficile de retrouver la continuité de l'information fournie par l'enseignant à partir de ces notes. Les notes d'étudiants ne suivent pas la progression logique du cours, ce ne sont là que de « morceaux », attrapés le long du cheminement discursif. Ce qui suppose une semi-incompétence en français de la part de ces étudiants.

Quand nous examinons les notes présentées dans le tableau ci-après et l'extrait à partir duquel celles-ci ont été prises :

	Extrait
	<i>mais il va de soi je pense que vous le devinez même si vous ne savez pas précisément il va de soi qu'il existe des sociétés qui dans leur ensemble ne fonctionnent absolument pas au droit hein+++ euh on peut prendre des exemples en Afrique notamment en Afrique noire ++ on peut prendre des exemples en Asie +++ eh bien il y a là des pays qui méprisent le droit et qui délibérément l'ignorent</i>
ELA 2 :	il y a des sociétés qui ne fonctionnent pas au droit qui méprisent le droit qui le refusent (Afrique, Asie)
ELA 3 :	il y a des so qui ne fonctionnent pas au droit en Afrique, en Asie
ELE 1 :	il y a des sociétés qui ne fonctionnent pas avec le droit
ELR 1 :	les sociétés qui ne fonctionnent pas au droit
ELR 2 :	les sociétés qui ne fonctionnent pas au droit

Nous remarquons que seuls cinq étudiants sur treize présents ont pris des notes pour cet extrait. Cependant, on peut voir que les cinq étudiants ont tous saisi une même information principale selon laquelle **il y a des sociétés qui ne fonctionnent pas au droit**. La seule différence se situe au niveau des exemples cités que certains ont reportés et que d'autres n'ont pas jugé nécessaire de noter.

Mais cinq étudiants sur treize est tout de même un chiffre minimal et l'on peut s'interroger sur les raisons qui ont empêché les sept autres étudiants de prendre des notes. Pour tenter de comprendre ce fait, nous formulons trois hypothèses : les étudiants se sont désintéressés à la tâche, pour des raisons qu'ils n'ont pas exprimées ; ils étaient incapables de suivre l'« action discursive » dans son déroulement, à cause de l'incompétence linguistique ; l'extrait ne leur a peut-être pas paru nécessiter une prise de notes, eu égard à l'importance et à la densité des informations qu'il contenait.

Dans le tableau ci-dessous, nous constatons une tendance chez les étudiants à reproduire le discours de l'enseignant, mis en gras et numéroté dans le tableau, tel qu'il a été prononcé.

CM	Extrait
	<i>par ce que vous savez bien que plus on remonte temps il est plus difficile de trouver des traces de ces sociétés anciennes qui ont disparu depuis belle lurette (1) notamment des traces écrites parce que d'abord l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connue depuis beaucoup plus longtemps que cette période que j'envisage (2) du début du deuxième millénaire avant notre ère hein et et donc les preuves les traces sont de plus en plus ténues et donc difficiles à trouver ça veut dire quoi (3) quand on se penche sur les résultats de cette recherche historique donc il semble bien que aussi loin qu'on puisse aller aussi loin où on va on retrouve des traces du droit (4) on retrouve la présence de dispositions de droit de dispositions juridiques (5) je profite de l'emploi de ces deux termes comme je vous l'annonçais tout à l'heure pour vous préciser que juridique le mot juridique et de droit ça veut dire la même chose hein j'emploierais comme tout le monde d'ailleurs l'un pour l'autre c'a exactement le même sens juridique c'est un adjectif qui vise qui permet de désigner tout ce qui se rapporte au droit dans un sens très très large c'est vrai (6)</i>
ELA 1 :	(1) - Depuis longtemps il est difficile de trouver les traces de ces sociétés anciennes qui ont disparu (2) - Aussi des traces écrites parce que l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connue depuis longtemps de cette période Plus on monte le temps plus on trouve les traces de droit ce n'est pas comme on le connaît aujourd'hui Ils s'intéressent à des autres choses
ELA 2 :	(1) - qu'on puisse remonter dans le temps on trouve des traces de droit qui n'ont pas toujours été dans la forme que l'on connaît aujourd'hui les traces écrites de ces sociétés anciennes qui ont disparu (3)- les preuves sont de plus en plus difficiles à trouver (5) -on précise que juridique et de droit ça veut dire la même chose un sens très très large , très vague tout ce qui s'apparente au droit
ELR 2	(4) Aussi loin on va on retrouve des dispositions de droit

Ainsi, les énoncés reportés ci-dessous sont reproduits presque intégralement.

ELA 1 :

(1) *il est plus depuis belle lurette*

(2) *des traces écrites parce que d'abord l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connue depuis beaucoup plus longtemps que cette période que j'envisage*

ELA 2 :

1) - *qu'on puisse remonter dans le temps on trouve des traces de droit qui n'ont pas toujours été dans la forme que l'on connaît aujourd'hui*

(3) *les traces sont de plus en plus ténues et donc difficiles à trouver*

5) - *on précise que juridique et de droit ça veut dire la même chose un sens très très large , très vague tout ce qui s'apparente au droit*

ELR 2 :

(4) il semble bien que aussi loin qu'on puisse aller on retrouve la présence de dispositions de droit de dispositions juridiques qui permet de désigner tout ce qui se rapporte au droit dans un sens très très large c'est vrai

Nous supposons que puisqu'il y a reproduction de passages entiers, le travail de sélection n'a pas été effectué. Et le fait que ce travail n'ait pas été fait indique que les étudiants ont éprouvé des difficultés de compréhension orale. Ces difficultés traduisent un degré d'incompétence dans la maîtrise des techniques de prise de notes. Cette incompétence a pour corollaire la perte de bon nombre d'autres informations. En effet la prise de notes nécessitant plus de temps que la production orale y correspondant, conduit forcément à manquer une partie du flux oratoire. Ce peut être la raison pour laquelle les étudiants qui ont noté quelques passages n'ont pas tous reproduit la même chose.

Dans le tableau ci-dessous :

Etudiants	Extraits, puis notes d'étudiants
	<p>Extrait - quand je dis (1) surtout les sociétés occidentales il va de soi que ce qui (2) sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental et plus particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein + ++ autrement dit les propos que je tiendrai seront assez largement ethnocentrés Extrait donc première partie droit et évolution sociale droit et évolution sociale +++ ce que j'ai fait là il y a quelques minutes en vous annonçant le plan c'est un point de passage obligé auquel on vous soumet +++ (3) aussi chaque fois que vous aurez à faire un travail vous avez déjà fait ça d'ailleurs dans vos dans vos dissertation de français vous devez annoncer votre plan (4) vous devez annoncer ce que vous allez faire simplement par courtoisie pour le lecteur ou celui qui vous écoute Extrait et puis nous verrons dans une section 2 plus tard que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme d'une idée si vous préférez (5) d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qu'il répond à une l'aspiration à la justice</p>
ELE 1 :	<p>(1)- quand je dis le soc occidentale il va de soi le droit occi- Origine du droit Société ne fonctionne pas seulement par le droit Af As Mais la so occ est gérée par le système juridique (3) Droit et évolution sociale → première partie il faut composer un plan avant de commencer</p>
ELP	<p>Prem partie Droit et Evol sociale (4) Ce que je fais chaque fois qu'on vous lance un travail, vous devez annoncer votre plan pour que le lecteur le sache Prem partie – origine du droit – société ne fonctionnent au droit mais les sociétés occ sont basées sur de questions juridiques vision ethnocentrée il y a des sociétés qui sont séparé du droit- en Afrique noire, en Asie,</p>
ELR 2 :	<p>partie droit et évolution sociale (4) Devez annoncer un plan pour que public sache Sociétés occidentales Ethnocentré Les sociétés qui ne fonctionnent pas au droit (Afrique, Asie)</p>
ELA 1	<p>(5)-Expression d'une idée si vous préférez d'une projection du sort de l'homme dans avenir</p>
ELA 2	<p>1) quand je dis le soc ; occidentale il va de soi le droit occi-</p>

Nous assistons à une reproduction quasi-totale de plusieurs énoncés secondaires dans les notes d'étudiants, quand bien même ces énoncés secondaires ne véhiculent aucune information importante qui mériterait d'être retenue. Notre attention a été attirée par des énoncés métadiscursifs (ex : en 1 - **quand je dis**), des commentaires (ex : en 2- **il va de soi que**), des expressions par lesquelles l'enseignant s'adresse aux étudiants (ex : en 4- **vous devez annoncer votre plan** , et en 5- **si vous préférez**), etc. Ces énoncés sont pris en notes alors qu'ils ne devraient pas l'être. Là encore on peut supposer deux choses : soit le « discours du contrat » n'a pas été repéré, ou soit les étudiants n'ont pas fait la différence entre ces différents discours secondaires et le « discours du contrat » censé seul être retenu.

Nous constatons d'autre part l'apparition de nouveaux termes (nouvellement introduits par les étudiants) dans les notes d'étudiants. Ainsi, dans les énoncés **il faut composer un plan avant de commencer** et **ce que je fais chaque fois qu'on vous lance un travail, vous devez annoncer votre plan pour que le lecteur le sache**, les termes **composer** et **lance** ne trouvent guère leur origine dans le discours source. Ce phénomène peut être assimilé à une forme de reformulation ou de reconstitution du contenu de l'extrait, donc à un certain degré de maîtrise du mécanisme de la prise de notes.

L'extrait présenté dans le tableau ci-dessous est assez court. Mais quand nous examinons les notes prises à partir de cela :

	Extrait
	<i>et puis nous verrons dans une section 2 plus tard que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme d'une idée si vous préférez d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qu'il répond à une aspiration à la justice</i>
ELA 1 :	Le droit n'a pas que cette dimension matérielle mais qu'il est : L'expression d'une idéologie au sens large de ce terme. Expression d'une idée si vous préférez d'une projection du sort de l'homme d'un avenir
ELA 2 :	Section 2 : le droit n'a pas que cette dimension matérielle mais il y a une autre projection qui répond à l'aspiration à la justice
ELA 3 :	
ELCh 1 :	
ELCh 2 :	21 : idéologie, aspiration justice
ELE 1 :	21 : Section 2 Droit n'a pas Expression d'une idéologie, c'est une réponse aspiration à la justice
ELE2 :	
ELR 1:	21 : la conception maternelle L'idéologie qui répond à la justice De droit
ELR 2:	
ELC 3 :	
ELC 1 :	
ELC 2 :	
ELP	droit n'a pas exp matérielle projection, idée de l'homme sur l'avenir-souhait de justice

Nous constatons que deux étudiants ont reproduit presque intégralement l'extrait. Le problème est qu'ils ont tout noté, sans sélection. Nous avons mentionné plus haut que cette façon de procéder était un indice des difficultés de compréhension orale rencontrées par les étudiants. D'autres étudiants n'ont pris que très peu de notes. Les notes qui ont été prises

par ces autres étudiants sont constituées de bribes, attrapées au hasard du déroulement du flux sonore. D'ailleurs les syntaxes incomplètes qui les caractérisent révèlent certainement des difficultés rencontrées par les étudiants.

Nous constatons également que plusieurs cases du tableau sont restées vides. Certains étudiants n'ont pas pu/voulu prendre des notes. A ce niveau deux hypothèses simultanées ou alternatives peuvent être évoquées comme étant à l'origine de cette absence de notes : ce peut être une incompréhension du discours de l'enseignant, ce peut aussi être une carence en compétence d'expression écrite.

Dans le tableau ci-après :

	Extrait
	<i>parce que vous savez bien que plus on remonte temps il est plus difficile de trouver des traces de ces sociétés anciennes qui ont disparu depuis belle lurette notamment des traces écrites parce que d'abord l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connue depuis beaucoup plus longtemps que cette période que j'envisage du début du deuxième millénaire avant notre ère hein et donc les preuves les traces (1) sont de plus en plus ténues et donc difficiles à trouver (2) ça veut dire quoi quand on se penche sur les résultats de cette recherche historique c'est que aussi loin qu'on puisse remonter dans l'histoire aussi loin qu'on puisse remonter dans le temps (3) on trouve des traces de droit on trouve des traces de droit qui n'ont pas toujours été dans la forme que l'on connaît aujourd'hui ça peut être simplement une disposition des choses</i>
ELE 2	(2) - Des traces sont de plus en plus ténues et donc difficile à trouver (1) .- et donc les preuves, les traces (3) - remonter dans l'histoire remonter dans le temps (2) -. mais on trouve des traces de droit, une disposition des choses
ELA 2 :	(2) donc les traces sont de plus en plus ténues et donc difficiles à trouver

Nous constatons que certains syntagmes et énoncés reformulés ainsi que leur reformulation sont reproduits sans qu'il ait été opéré au préalable un choix de la formulation à conserver. Ainsi dans l'exemple (1), le syntagme nominal **les preuves** ainsi que sa forme reformulée en **les t races** sont reproduits. De même en (2) les énoncés **les traces sont de plus en plus ténues** et **et donc difficile à trouver** - une conséquence qui découle du premier énoncé et qui est en réalité une reformulation- sont reproduits. En (3) c'est l'énoncé **remonter dans l'histoire** et sa reformulation en **remonter dans le temps** qui sont reproduits par deux étudiants. La principale hypothèse qui justifierait cette attitude serait une méconnaissance du phénomène de reformulation et un embarras manifeste sur la conduite à tenir face à un tel phénomène.

Pour l'extrait et les notes présentés dans le tableau qui suit :

	Extrait
	<i>et puis nous verrons dans une section 2 plus tard que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme d'une idée si vous préférez d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qu'il répond à une aspiration à la justice</i>
ELA 2	Section 2 : le droit n'a pas que cette dimension matérielle mais il y a une autre projection qui répond à l'aspiration à la justice
ELR 1	*Une dimension matérielle, idéologie *Expression d'une idéologie au sens large *Une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qu'il répond à une aspiration à la justice
ELCO 2	Une section 2 le droit : dimension matérielle, l'expression d'une idéologie, d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir

Nous observons l'empilement des trois termes suivants, qui peuvent se substituer l'un aux deux autres : *mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie, d'une idée, d'une projection*. Trois étudiants l'on reproduit sans qu'ils aient opéré le choix qui s'imposait. On observe également qu'au niveau expressif, il n'y a pas d'apport terminologique d'étudiants. Ceux-ci reproduisent systématiquement le vocabulaire adopté par l'enseignant et de ce fait, le contenu informatif des expressions retenues est évidemment le même que celui fourni par le discours source.

Pour l'extrait et les notes présentés dans le tableau ci-dessous :

	Extrait 5
	<i>mais il va de soi je pense que vous le devinez même si vous ne savez pas précisément il va de soi qu'il existe des sociétés qui dans leur ensemble ne fonctionnent absolument pas au droit hein+++ euh on peut prendre des exemple en Afrique notamment en Afrique noire +++ on peut prendre des exemples en Asie +++ eh bien il y a là des pays qui méprisent le droit et qui délibérément l'ignorent</i>
ELA 2	il y a des sociétés qui ne fonctionnent au droit qui méprisent le droit qui le refusent (Afrique, Asie)
ELA 3	il y a des so qui ne fonctionnent pas au droit en Afrique, en Asie
ELCh 2	le droit ne fonctionne pas dans quelque régions
ELR 1:	do Evolution sociale Un autre mécanisme réform, juridique Le droit occidental S'élargir Afr noir, Asie qui méprisent le droit, le refusent

Nous remarquons que les groupes verbaux *qui méprisent le droit et qui délibérément l'ignorent* sont reproduits par l'ELA 2 et l'ELR, quand bien même le premier groupe verbal reformule le second groupe et alors que les deux autres étudiants n'ont retenu que l'idée principale de l'extrait.

On remarque aussi que les stratégies de prise de notes sont différentes : l'ELA2 reproduit tels quels les termes utilisés par l'enseignant. L'ELCH2 reformule l'énoncé de l'enseignant. L'ELA3 et l'ELR1 adoptent quelques abréviations : on a ainsi relevé **so** pour **société**, **do** pour **droit**, **Afr noire** pour Afrique Noire.

Dans le tableau suivant présentant l'extrait et quelques notes :

	Extrait : <i>Et puis nous verrons dans une section 2 plus tard que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme d'une idée si vous préférez d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qu'il répond à une aspiration à la justice</i>
ELA 2	Section 2 : le droit n'a pas que cette dimension matérielle mais il y a une autre projection qui répond à l'aspiration à la justice

On peut voir que l'information donnée par l'enseignant est quelque peu transformée dans les notes qui s'y rapportent. En effet, l'extrait présente non une restriction mais une addition d'états : **le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme d'une idée si vous préférez d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir** . Le seul étudiant qui a pris des notes pour cet extrait présente plutôt une alternative : **le droit n'a pas que cette dimension matérielle / mais il y a une autre projection qui répond à l'aspiration à la justice** .

Au niveau du contenu on remarque que certaines informations sont manquantes : les énoncés suivants : **l'expression d'une idéologie, le sort de l'homme dans l'avenir** ne sont pas reproduits ; leur contenu n'est pas relevé de quelque autre manière. Ce peut être une fois de plus le fait de la diction, l'étudiant n'ayant noté que ce qu'il a pu attraper au passage du discours de l'enseignant.

La stratégie de prise de notes est là encore une reproduction presque totale des termes utilisés par l'enseignant, sans innovation terminologique particulière de la part de l'étudiant et sans technique particulière de prise de notes.

- Approche par la forme

Les notes prises prennent quatre formes principalement : une forme syntaxique, une forme syntagmatique, une forme lexicale et une forme symbolique.

- la forme syntaxique

Quand nous examinons le tableau qui suit, présentant un extrait et certaines notes :

	Extrait
	- quand je dis surtout les sociétés occidentales il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental et plus particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein ++ + autrement dit les propos que je tiendrai seront assez largement ethnocentrés comme on dit vous connaissez cette expression ? Ethnocentree c'est – à – dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on se trouve hein ++ + (1) on étudiera essentiellement le système juridique français mais plus largement le système juridique occidental parce que le système français n'est qu'un exemple parmi le au sein des systèmes juridiques occidentaux (2)
ELA 1 :	(1)- ils seront fondés sur une vision un p.d.v que le milieu dans lequel on se trouve
ELA2	la société occidentale : le droit occi : ethnocentré (1) – fondé sur une vision partielle un point de vue qui ne prend en considération que le milieu dans lequel on se trouve
ELA 3 :	droit occidental Ethnocentricité (2) Français n'est qu'un exemple occidental

Nous remarquons que les notes de l'ELA 1 et l'ELA2 contiennent des phrases complexes, tandis que celles de l'ELA 3 ne sont constituées que d'une phrase simple, d'un groupe nominal et d'un lexème. Cependant les constructions relevées ne viennent pas aux étudiants, des segments entiers de cours sont repris, à l'exception de l'ELA1 qui a abrégé le syntagme nominal **point de vue** en **p.d.v** .

On peut aussi voir que certaines phrases sont inachevées : les étudiants ont là encore été trahis par la rapidité du débit qui ne leur a pas laissé suffisamment de temps pour écrire. Ce peut être la raison pour laquelle on trouve des trous, ou plutôt on ne trouve pas certains passages du discours source.

Dans le tableau ci-dessous :

	Extrait
	<i>et puis nous verrons dans une section 2 plus tard que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme d'une idée si vous préférez d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qu'il répond à une aspiration à la justice</i>
ELCH 2 :	idéologie, aspiration justice
ELE 1 :	Section 2 Droit n'a pas Expression d'une idéologie, c'est une réponse aspiration à la justice
ELP 1 :	droit n'a pas exp matérielle projection, idée de l'homme sur l'avenir-souhait de justice
ELR 1 :	la conception matérielle L'idéologie répond à la justice De droit
ELR 2	
ELCO 1	
ELCO 2	
ELCO 3	

On constate que cinq étudiants n'ont noté que quelques bribes de syntaxe, en gras dans le tableau, pendant que d'autres étudiants n'ont rien noté du tout. Les bribes de syntaxes notées sont loin de recouvrir la logique et la progression globales des informations contenues dans le discours source. Elles marquent plutôt un processus de prise en notes qui se manifeste ici comme une activité scripturaire morcelée ou par fractions, par morceaux, saisis au hasard du déroulement discursif. Et dans ces conditions, ces morceaux ne peuvent guère témoigner de la compréhension intégrale de l'extrait. D'ailleurs les cases vides dans le tableau renforcent cette hypothèse et peuvent être interprétées comme un indice des difficultés rencontrées par les huit autres étudiants confrontés aux mêmes difficultés.

Si l'on considère l'extrait suivant et les notes qui correspondent à cet extrait :

	Extrait
	<i>parce que vous savez bien que plus on remonte temps il est plus difficile de trouver des traces de ces sociétés anciennes (1) qui ont disparu depuis belle lurette notamment des traces écrites (2) parce que d'abord l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connue depuis beaucoup plus longtemps que cette période que j'envisage du début du deuxième millénaire avant notre ère hein et et donc les preuves les traces sont de plus en plus ténues et donc difficiles à trouver ça veut dire quoi quand on se penche sur les résultats de cette recherche historique (3) c'est que aussi loin qu'on puisse remonter dans l'histoire aussi loin qu'on puisse remonter dans le temps on trouve des traces de droit on trouve des traces de droit qui n'ont pas toujours été dans la forme que l'on connaît aujourd'hui ça peut être simplement une disposition des choses (4) pourquoi des gens ont été enterrés de telle ou telle manière on les retrouve dans les nécropoles (5) anciennes pourquoi est-ce qu'ils étaient enterrés sur le côté pliés en deux</i>
ELR 1	(1)les traces de co soci anci (2) Ecrite (3)Les résultats des recherches historiques (4) Dispo (5) Nécropolr
ELA 3	société ancienne On trouve les mêmes choses
ELCH 1	société ancienne, trace de droit dispositions des choses
ELR 1	les traces de la soci anci Ecrite Les résultats des recherches histori Disposit° Nécropole
ELR 2	Sociétés anciennes qui ont disparu Ecriture Disposition des choses
ELE 1	Plus on monte le temps plus on trouve les traces de droit ce n'est pas comme on le connaît aujourd'hui Ils s'intéressent à des autres choses

On constate que les notes prises sont là encore des bribes des syntaxes ou des syntagmes du discours de l'enseignant que la mémoire a retenu du flux sonore qui s'est écoulé : en (1), les mots sont coupés ; en (2) un seul élément du syntagme nominal est retenu ; en (3) seule une partie de la proposition principale est retenue ; la proposition qui suit, qui est la conséquence de la principale, n'a pas été reportée ; et en (4) et (5) seuls les fragments de mots sont notés. On peut dire ici que certaines de ces bribes sont des abréviations, le cas de **co** pour lequel nous ne pouvons deviner le mot qui est abrégé, de **soci** pour « **société** », de **anci**, pour « **ancienne** », de **histori** pour « **historique** » et **Disposit°** pour « **disposition** ».

Par contre il est difficile d'affirmer que ces bribes suffiraient à rappeler aux étudiants l'ensemble du contenu des énoncés produits par leur enseignant. En outre, plutôt que d'être

le fruit des stratégies particulières de prise de notes, ces fragments semblent signaler les difficultés de compréhension et de prise de notes qu'ont rencontrées ces étudiants.

Quand on compare les extraits ci-dessous et les notes qui ont été prises à partir de cet extrait :

	Extrait
	<i>donc il semble bien que aussi loin qu'on puisse aller on retrouve la présence de dispositions de droit de dispositions juridiques je profite de l'emploi de ces deux termes comme je vous l'annonçait tout à l'heure pour vous préciser que juridique le mot juridique et de droit ça veut dire la même chose hein j'emploierai comme tout le monde d'ailleurs l'un pour l'autre c'a exactement le même sens juridique c'est un adjectif qui vise qui permet de désigner qui permet de désigner tout ce qui se rapporte au droit dans un sens très très large c'est vrai</i>
ELA 2	il semble bien que on retrouve On précise que juridique et de droit ça veut dire la même chose un sens très très large tout ce qui se rapporte au droit
ELA 3 :	société ancienne On trouve les mêmes choses 2. aussi loin l'on va on retrouve des dispositions juridique le droit la même chose Juridique → adjectif pour désigner droit de droit
ELCH 2	le droit occidental

On constate que les notes relevées paraissent très lacunaires. On peut voir par exemple que l'ELA 3 a visiblement été dérouté par la rapidité du débit de production de l'enseignant, les phrases qu'elle construit sont incomplètes. L'ELCH 2 n'a reporté quant à elle qu'un seul syntagme nominal, ce qui n'est évidemment pas représentatif du discours entendu. L'hypothèse de la rapidité du débit peut ici être évoquée comme facteur ayant entraîné des difficultés de prises de notes rencontrées pour ces trois étudiants. Aussi, la prise de notes ayant été difficile, le contenu de celles-ci ne pouvait pas être satisfaisant. On peut ajouter que ces situations où il y a le plus de lacunes correspondent le plus souvent aux séquences discursives considérant par l'enseignant comme ne nécessitant pas une prise de notes.

Dans le tableau ci-dessous :

	Extrait
	<i>parce que vous savez bien que plus on remonte temps il est plus difficile de trouver des traces de ces sociétés anciennes qui ont disparu depuis belle lurette notamment des traces écrites parce que d'abord l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connue depuis beaucoup plus longtemps que cette période que j'envisage du début du deuxième millénaire avant notre ère hein et et donc les preuves les traces sont de plus en plus ténues et donc difficiles à trouver ça veut dire quoi quand on se penche sur les résultats de cette recherche historique c'est que aussi loin qu'on puisse remonter dans l'histoire aussi loin qu'on puisse remonter dans le temps on trouve des traces de droit on trouve des traces de droit qui n'ont pas toujours été dans la forme que l'on connaît aujourd'hui</i>
ELE 1	Plus on monte le temps plus on trouve les traces de droit ce n'est pas comme on le connaît aujourd'hui Ils s'intéressent à des autres choses
ELA 2 :	- il semble bien que on retrouve
ELP :	plus on monte le temps plus c'est difficile de trouver les traces de ces sociétés écriture aussi . On trouve des traces de droit formes différentes de ce qu'on trouve aujourd'hui
ELCH 2 :	disposition de droit
ELR 2 :	aussi loin l'on va on retrouve des dispositions de droit Sociétés anciennes qui ont disparu Ecriture Disposition des choses Le milieu où l'on se trouve

Les notes en gras montrent qu'il y a des trous, des pannes surviennent pendant la prise de notes : les étudiants aimeraient reproduire tout le discours de l'enseignant, mais ils n'y arrivent pas, parce que la parole va plus vite que l'écriture. Tantôt ils notent une phrase entière, tantôt c'est une phrase incomplète ou juste un mot qui sont notés. Le contenu des fragments retenus est à l'image de ce processus d'inscription, c'est-à-dire très lacunaire ; des pans d'informations sont fragmentaires ou fragmentées ou encore manquants. Point n'est besoin de parler de stratégies à ce niveau, l'hypothèse des difficultés de compréhension et de prise de notes peut être privilégiée sans contredit.

- La forme syntagmatique

Quand on compare le l'extrait présenté dans le tableau ci-dessous avec les notes qui ont été prises à partir de cet extrait :

	Extrait
	<i>parce que vous savez bien que plus on remonte temps il est plus difficile de trouver des traces de ces sociétés anciennes qui ont disparu depuis belle lurette notamment des traces écrites parce que d'abord l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connue depuis beaucoup plus longtemps que cette période que j'envisage du début du deuxième millénaire avant notre ère hein et donc les preuves les traces sont de plus en plus ténues et donc difficiles à trouver ça veut dire quoi quand on se penche sur les résultats de cette recherche historique c'est que aussi loin qu'on puisse remonter dans l'histoire aussi loin qu'on puisse remonter dans le temps on trouve des traces de droit on trouve des traces de droit qui n'ont pas toujours été dans la forme que l'on connaît aujourd'hui ça peut être simplement une disposition des choses pourquoi des gens ont été enterrés de telle ou telle manière on les retrouve dans les nécropoles anciennes pourquoi est-ce qu'ils étaient enterrés sur le côté pliés en deux</i>
ELA 3	société ancienne On trouve les mêmes choses
	(1) prêt d'animaux (2) régissent la réparation L'époque ancienne le nom d'une bible (6) disposition de droit (8) les plus anciens pentateuque Une très forte
ELR 1	les traces de co soci anci Ecrite Les résultats des recherches historiques Dispo Nécropolr

On constate que les notes prises sont également très lacunaires, et les bribes notées ne sont pas représentatives du contenu de l'extrait envisagé. Ce ne sont ici que de syntagmes verbaux et nominaux qui sont pris en notes.

Quand on considère les extraits présentés dans les tableaux ci-dessous, comparés aux notes prises :

	Extrait <i>et puis nous verrons dans une section 2 plus tard que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme d'une idée si vous préférez d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qu'il répond à une aspiration à la justice</i> Extrait <i>-quand je dis surtout les sociétés occidentales il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental et plus particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein +++ autrement dit les propos que je tiendrai seront assez largement ethnocentrés comme on dit vous connaissez cette expression? ethnocentrée c'est - à - dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on se trouve hein +++ on étudiera essentiellement le système juridique français mais plus largement le système juridique occidental parce que le système français n'est qu'un exemple parmi le au sein des systèmes juridiques occidentaux</i>
ELA 2	Section 2 Droit n'a pas Expression d'une idéologie, c'est une réponse aspiration à la justice la conception matérielle L'idéologie répond à la justice De droit Les droits non seulement ... qui répond à une aspiration à la justice
ELA 3	3) 1^{ère} partie – droit et évo sociale ne fonctionne absolument au droit Qu'est-ce qu'il faut Droit occidenta Ethnocentricité Société ne fonctionne pas seulement par le droit Af As Mais la so occ est gérée par le système juridique

On constate que certains syntagmes sont incomplets : on peut par exemple relever les syntagmes verbaux suivants : **Droit n'a pas** , **Qu'est-ce qu'il faut** . Ce phénomène peut une fois de plus être imputé à la rapidité du débit de production du discours de l'enseignant, une rapidité déroutante pour les étudiants qui ont eu du mal à suivre le rythme qu'elle a imposé.

Dans le tableau ci-dessous :

	Extrait <i>y a des morceaux qui ont écrits à siècles différents eh bien parmi les morceaux qui composent composent le premier livre qu'on appelle le Pentateuque ça relève de la culture générale ça le pentateuque c'est le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible et dans ce Pentateuque là on trouve des dispositions étroitement juridiques et y en a une que vous connaissez notamment ça s'appelle le décalogue pas que vous connaissez j'espère le décalogue c'est les dix commandements bien les dix commandements ont une très forte connotation juridique</i>
ELA 2	le pentateuque Le décalogue
ELA 3:	Pentateuque 10 commandement
ELCh 2	le nom d'une bible
ELR 1	les plus anciens patatoque Une très forte
ELR	padatoque : 5 premiers livres Thequalog
ELP	les plus anciens pentateuque Une très forte

On constate également que les notes prises ne sont ici constituées que de syntagmes nominaux. Aucune stratégie particulière ne s'en dégage. On peut juste faire l'hypothèse que ces notes, qui sont loin de contenir l'ensemble ou l'essentiel des informations contenues dans le discours source, sont le reflet des difficultés rencontrées par les étudiants.

Dans le tableau ci-dessous :

	Extrait -quand je dis surtout les sociétés occidentales il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental et plus particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein + ++ autrement dit les propos que je tiendrai seront assez largement ethnocentrés comme on dit vous connaissez cette expression? ethnocentrée c'est - à - dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on se trouve hein +++ on étudiera essentiellement le système juridique français mais plus largement le système juridique occidental parce que le système français n'est qu'un exemple parmi le
ELE1	centre d'intérêts o Système juridique français et occidentaux
ELR1	assez largement
ELR 2	le droit occidental Ethnocentré – point vue central

L'on peut se demander si tous les syntagmes reportés par les étudiants rapportent le sens véhiculé par le discours source. Les notes de l'ELR1 par exemple sont assez singulières à ce propos. En fait, l'ELR1 a, dans la volée, inscrit deux mots entendus par hasard ; il a dû ne pas suivre la suite du discours, peut être était-il distrait ? Dans tous les cas, son annotation démontre de façon remarquable des difficultés rencontrées par cet étudiant. Les notes prises par les deux autres étudiants ne sont guère meilleures. Elles sont en plus très peu nombreuses et aucune stratégie particulière ne s'en dégage, sauf peut-être l'utilisation de la lettre **o** qui, dans les notes de l'ELE1 doit correspondre à l'abréviation du terme « occidentaux » contenu dans le discours source.

- Le lexique

Si on considère les exemples suivants :

ELA 1 :

« **Pentateuque** » noté : « **padatoque** » :

« **Décalogue** » noté : « **Thequalog** »

*mais il v.d.s. qu'il y a des sociétés qui ne fonctionnent pas au droit qui méprisent le droit qui le **remise** (pour **méprisent**) (Afrique, Asie) se méfient*

ELE 2 :

padatoque : 5 premiers livres

Thequalog

ELR 2 :

padatoque : 5 premiers livres

Thequalog

On constate que dans ces notes le problème du lexique s'est posé avec acuité. Les termes « **décatalogue** » et « **pentateuque** » ont vraisemblablement compliqué la tâche de compréhension orale à ces étudiants. On note aussi que certains mots étaient mal perçus, que d'autres mots méconnus ont été notés de façon hasardeuse. Dans l'exemple ci-dessous, le syntagme nominal « dix commandements » n'est visiblement pas connu de ces étudiants. Ce qui les a conduit à le noter en un seul mot, inexistant de surcroît.

ELA 1 :

*le décalogue c'est les « **dicodonnements** » on trouve les dispositions le prêt d'animaux, si on casse la jambe de quelqu'un*

On peut comprendre que ces étudiants non natifs, qui viennent des horizons culturels très éloignés, confrontés à des termes que l'enseignant attribue volontiers à la « culture générale » alors qu'ils relèveraient plus de la culture « occidendo-chrétienne », soient déroutés par ces termes qui, on l'imagine, ne doivent pas faire partie de leur univers culturel.

3.2.2. Moyens techniques utilisés

- L'abréviation ou troncation

Dans le tableau ci-dessous :

	<i>Extrait : - parce que vous savez bien que plus on remonte temps est plus difficile de trouver des traces de ces sociétés anciennes qui ont disparu depuis belle lurette notamment des traces écrites parce que d'abord l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connue depuis beaucoup plus longtemps que cette période que j'envisage du début du deuxième millénaire avant notre ère hein et et donc les preuves les traces sont de plus en plus ténues et donc difficiles à trouver ça veut dire quoi quand on se penche sur les résultats de cette recherche historique c'est que aussi loin qu'on puisse remonter dans l'histoire aussi loin qu'on puisse remonter dans le temps on trouve des traces de droit on trouve des traces de droit qui n'ont pas toujours été dans la forme que l'on connaît aujourd'hui ça peut être simplement une disposition des choses pourquoi des gens ont été enterrés de telle ou telle manière on les retrouve dans les nécropoles anciennes pourquoi est-ce qu'ils étaient enterrés sur le côté pliés en deux</i>
ELR 1	les traces de la soci anci Ecrite Les résultats des recherches histori Disposit° Nécropole
ELP	plus on mont le temps plus c'est difficile de trouver les traces de ces sociétés écriture aussi. On trouve des traces de droit formes différentes de ce qu'on trouve aujourd'hui les traces de co soci anci Ecrite Les résultats des recherches historiques Dispo Nécropolr

On constate que plusieurs termes (signalés en gras dans le tableau) comportent des abréviations ou sont tronqués. Cependant ces abréviations ne correspondent à aucune convention particulière : ainsi entre **histori** et **Disposit°**, la stratégie utilisée n'est pas la même ; le premier terme est tronqué ; la terminaison du deuxième terme est remplacée par (°). Plusieurs autres termes non présentés ici ont été soit tronqués, soit abrégés sur le même modèle pour l'ensemble des notes prises.

- Les symboles

Quand on considère les notes d'étudiants pour l'extrait suivant :

	Extrait
	<i>quand je dis surtout les sociétés occidentales il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental et plus particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein +++ autrement dit les propos que je tiendrai seront assez largement ethnocentrés comme on dit vous connaissez cette expression ? Ethnocentree c'est – à – dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on se trouve hein +++ on étudiera essentiellement le système juridique français mais plus largement le système juridique occidental parce que le système français n'est qu'un exemple parmi le au sein des systèmes juridiques occidentaux</i>
ELA 1 :	Sociétés occidentales : le droit occidental est comme le droit qui existe en France ethnocentré – qu'ils seront fondées sur une vision partielle le système juridique français
ELA 2 :	les sociétés occidentales → le droit occidental Dans notre pays → ethnocentré Le système juridique français → le système juridique occidental C'est le droit occidental tel qu'il existe dans notre pays le système juridique français
ELA 3 :	droit occidental Ethnocentricité Français n'est qu'un exemple occidental
ELA 2 :	le droit occidental
ELE 1 :	Droit occidental plutôt de ce pays Ethnocentré → vision partielle qui prend en considération le milieu où on se trouve centre d'intérêts o Système juridique français et occidentaux
ELP 1 :	centre d'intérêt → droit Vision ethnocentree → vision partielle Le système français n'est qu'un morceau des systèmes
ELR 1 :	le droit occidental Le milieu où l'on se trouve
ELP 3 :	centre d'intérêt → droit Vision ethnocentree → vision partielle Le système français n'est qu'un morceau des systèmes

On constate qu'un symbole est largement utilisé : la flèche ; on la retrouve dans les notes de tous les étudiants. Dans la plus part de cas, ce symbole met en relation soit deux mots, soit deux syntagmes nominaux ou deux syntagmes verbaux et rarement deux groupes syntaxiques complets. Bien qu'il nous soit difficile de définir des critères déterminant la nature de la relation qu'entretiennent les deux éléments en présence, on a cependant relevé quelques constantes :

- Une relation entre une notion expliquée et une notion expliquant.

Exemple : ***dans notre pays*** → ***ethnocentré*** ;

- Une relation d'extension.

Exemple : ***Le système juridique français*** → ***le système juridique occidental*** ;

- Une relation de synonymie.

Exemple : **Vision ethnocentrée** → **vision partielle** ;

- Un parallélisme.

Exemple : **les sociétés occidentales** → **le droit occidental** .

D'autres types de relations difficilement caractérisables sont relevées, c'est le cas du « couple » : *centre d'intérêt* → *droit*.

On a également remarqué que certains étudiants ont utilisé la ponctuation alors que d'autres ne l'ont pas fait. D'autres encore ont suivi la subdivision adoptée par l'enseignant tandis que d'autres ne l'ont pas suivi.

- La reformulation

Dans le tableau ci-dessous :

	Extrait
	- quand je dis surtout les sociétés occidentales il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental et plus particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein +++ autrement dit les propos que je tiendrai seront assez largement ethnocentrés comme on dit vous connaissez cette expression? ethnocentrée c'est - à - dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on se trouve hein +++ on étudiera essentiellement le système juridique français mais plus largement le système juridique occidental parce que le système français n'est qu'un exemple parmi le au sein des systèmes juridiques occidentaux mais il va de soi je pense que vous le devinez même si vous ne savez pas précisément il va de soi qu'il existe des sociétés qui dans leur ensemble ne fonctionnent absolument pas au droit hein+++ euh on peut prendre des exemple en Afrique notamment en Afrique noire +++ on peut prendre des exemples en Asie +++ eh bien il y a là des pays qui méprisent le méprisent le droit et qui délibérément l'ignorent
ELR 2 :	(2) Ethnocentré – point vue central (3) Le système français n'est qu'un morceau des systèmes
ELCH 2	Le droit ne fonctionne pas dans quelques régions
ELP	centre d'intérêt → droit Vision ethnocentrée → vision partielle Le système français n'est qu'un morceau des systèmes

On peut voir que l'ELCH 2 est arrivé à reformuler à peu près correctement la pensée énoncée par les propos de l'enseignant. Sa note **Le droit ne fonctionne pas dans quelques régions** reformule de façon acceptable la phrase **il va de soi qu'il existe des sociétés qui dans leur ensemble ne fonctionnent absolument pas au droit hein** contenue dans le discours source. Cependant, on a relevé que très rarement des cas similaires. On a à l'inverse relevé certains cas où les reformulations semblaient même véhiculer un sens contraire à l'information reformulée. On peut citer l'exemple suivant :

Ethnocentré → **point vue central** .

Il faut dire que le phénomène de reformulation était assez mal connu de ces étudiants qui, le plus souvent, se précipitaient à vouloir noter tout le discours de l'enseignant, ou du

moins ce qu'ils pouvaient attraper en chemin, sans se soucier de se tenir suffisamment à « distance » de ce discours un temps soit peu, pour réfléchir à ce qui se passait, pour observer le fonctionnement reformulant, pour considérer le degré des informations fournies, afin d'adopter une attitude convenable (en optant pour un choix, une sélection des informations données à plusieurs reprises sous diverses formes).

Approche par la quantité

Dans le tableau ci-après :

	Extrait
	<i>et comme je vous disais tout à l'heure à propos du code d'Amourapi on trouve par exemple dans cette partie ancienne de la bible des dispositions qui régissent le prêt le prêt d'animaux hein le prêt de bœufs par exemple pour labourer la terre qui régissent la réparation que l'on doit si l'on casse une jambe à quelqu'un si l'on lui casse un bras on devrait tant d'épis de blé pour réparer le préjudice etc. donc tout ça figure dans ce texte un texte de l'époque ancien enfin ancien pour nous qui comptons les décennies mais qui n'est pas évidemment très ancien à l'échelle de l'humanité</i>
E. LA2 :	ancienne bible dans cette partie même chose
ELCH 2 :	prêt d'animaux
ELE 2 :	le code d'Hamourabi
ELR 2 :	régissent la réparation L'époque ancienne

L'on constate que l'extrait considéré ici n'a donné lieu qu'à très peu de notes. Seuls quelques étudiants ont noté quelques mots. On peut faire l'hypothèse que l'extrait était donné dans une tonalité plus « lâche », ce qui a indiqué aux étudiants que quelques mots, voire un seul exemple suffirait. Cette hypothèse justifierait le fait que chacun d'eux n'ait noté qu'un seul exemple à la fois, mais l'exemple noté n'ait pas été le même pour tous.

Dans le tableau ci-dessous :

	Extrait
	<i>y a des morceaux qui ont été écrits à siècles différents eh bien parmi les morceaux qui composent le premier livre qu'on appelle le pentateuque ça relève de la culture générale ça le pentateuque c'est le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible et dans ce pentateuque-là on trouve des dispositions étroitement juridiques et y en a une que vous connaissez notamment ça s'appelle le décalogue pas que vous connaissez j'espère le décalogue c'est les dix commandements bien les dix commandements ont une très forte connotation juridique mais à côté même des dix commandements y a quantités de dispositions qui sont presque rédigés sous forme d'articles de lois tels qu'on le connaît aujourd'hui et comme je vous disais tout à l'heure à propos du code d'Amourapi on trouve par exemple dans cette partie ancienne de la bible des dispositions qui régissent le prêt le prêt d'animaux hein le prêt de bœufs par exemple pour labourer la terre qui régissent la réparation que l'on doit si l'on casse une jambe à quelqu'un si l'on lui casse un bras on devrait tant d'épis de blé pour réparer le préjudice etc.</i>
ELA 1 :	<i>Pentateuque → les 5 premiers livres de la bible et dans ce pentateuque-là on trouve des dispositions juridiques – explication le décalogue c'est les dix commandements qui ont une très forte connotation juridique</i>
ELA 2 :	Le pentateuque, Le décalogue Le pentateuque : c'est le nom qu'on donne aux 5 premiers livres de la bible dans lequel on trouve des dispositions juridiques, y compris une qu'o connaît bien : le décalogue Le décalogue c'est les dix commandements qui ont une très forte connotation juridique
ELA 3 :	Pentateuque On trouve des disposition Décalogue : 10 commandements Le prêt d'animaux Le fondement de nos droits
ELCH 2 :	le nom d'une bible
ELCH 2 :	Pentateuque= décalogue
ELE 1 :	Morceaux écrits ds plusieurs siècles Pentateuque→5 livres écrits avec une connotation juridique Décalogue → 10 commandements
ELP 1 :	il y a des morceaux Pentateuque → 5 prem livres de la bible→ extraits juridiques Décalogue – 10 commandements Il y a des dispositions de prêt d'animaux, du caution aits de prêts (animaux) des réparations
ELR 2 :	morceaux qui ont été écrits 5 premiers livres de la bible Le prêt d'animaux Les gens qui casse les bras

L'on constate que les notes de l'ELA1 et l'ELA2 sont plus abondantes que celles des autres étudiants. Ceci peut être expliqué par la différence de niveau linguistique entre ces étudiants.

3.2.3. Phase des questions-réponses

Les consignes écrites étaient construites à partir des extraits centrés sur les difficultés répertoriées lors de la première séance expérimentale. Rappelons que pour proposer des tâches précises de compréhension orale, six items ont été choisis : la reformulation,

la définition, l'exemplification, l'explication, les énoncés principaux/secondaires et la polyphonie.

- L'item sur la reformulation

Dans l'extrait suivant, on relève une reformulation lexicale, de même qu'une reformulation syntaxique. La consigne a consisté à demander aux étudiants de repérer ces reformulations et de faire un choix de la formulation à conserver.

	Extrait
	- <i>parce que vous savez bien que plus on remonte temps il est plus difficile de trouver des traces de ces sociétés anciennes qui ont disparu depuis belle lurette notamment des traces écrites parce que d'abord l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connue depuis beaucoup plus longtemps que cette période que j'envisage le début du deuxième millénaire avant notre ère hein et et donc les preuves les traces sont de plus en plus ténues et donc difficiles à trouver ça veut dire quoi quand on se penche sur les résultats de cette recherche historique c'est que aussi loin qu'on puisse remonter dans l'histoire aussi loin qu'on puisse remonter dans le temps on trouve des traces de droit on trouve des traces du droit qui n'ont pas toujours été dans la forme que l'on connaît aujourd'hui ça peut être simplement une disposition des choses pourquoi des gens ont été enterré de telle ou telle manière on les retrouve dans les nécropoles anciennes pourquoi est-ce qu'ils étaient enterrés sur le côté</i>
ELCH 2 :	<i>société ancienne, trace de droit dispositions des choses - des traces écrites, nécropoles anciennes - droit occidental.</i>
ELR1	* <u>il est difficile de trouver des traces des sociétés anciennes</u> *Des traces de plus en plus ténues et dont difficiles à trouver on se pense sur les résultats de cette recherche historique
ELR 2:	il est difficile de trouver es traces des sociétés anciennes - les preuves des traces sont de plus en plus ténues et donc difficile à trouver on se penche sur les résultats de cette recherche historique traces de droit qui n'ont pas toujours été dans la forme que l'on connaît ça peut être simplement une disposition des choses
ELCO 2 :	des traces sont de plus en plus ténues et donc difficiles à trouver. On trouve des
ELP :	Reformulation : aussi loin qu'on puisse remonter dans l'histoire aussi loin qu'on puisse remonter dans le temps il est difficile de trouver les traces des sociétés anciennes les traces sont de plus en plus ténues et donc difficile à trouver Choix : Reformulation : c'est difficile de trouver les traces des droits anciens - il n'y avait pas beaucoup d'écriture on trouve des traces de droit qui n'ont pas été dans la forme de ce qu'on connaît aujourd'hui Choix : - Je vais garder : c'est difficile de trouver les traces de droit ancien

Quand on considère les réponses proposées, on constate que seule l'étudiante de langue maternelle portugaise a essayé de répondre à la consigne donnée. Outre cette tentative, aucune réponse ne correspond vraiment à ce qui été attendu, que nous avons

mis en évidence en gras dans l'extrait ci-dessus. Les autres réponses ne correspondaient pas à la consigne donnée.

On a pour les deux extraits ci-après voulu faire repérer les reformulations mises en évidence par les caractères en gras dans le tableau.

	Extrait
	<i>Et puis nous verrons dans une section 2 plus tard que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme d'une idée si vous préférez d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qu'il répond à une aspiration à la justice</i>
ELA 2:	Section 2 : le droit n'a pas que cette dimension matérielle mais il y a une autre projection qui répond à l'aspiration à la justice
ELA 3:	le droit n' pas que cette seule dimension matérielle Il est aussi l'expression d'une idéologie L'idée d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qu'il répond à une aspiration à la justice je vais garder : le droit est l'expression d'une idéologie
ELCH 2 :	idéologie, aspiration justice dimension, expression sens/ idéologie, idée sens/ idée
ELE 1 :	Section 2 Droit n'a pas Expression d'une idéologie, c'est une réponse aspiration à la justice
ELE 2 :	expression d'une idéologie Expression d'une idée d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir Choix : expression d'une idéologie, il n'y a pas une seule dimension matérielle *l'expression d'une idéologie au sens large * <u>une projection</u> du sort de l'homme dans l'avenir et qui répond à une aspiration à la justice
ELCO 1 :	Et puis nous verrons dans une section 2 plus tard que le droit n'a pas que cette dimension matérielle mais qu'elle est aussi l'expression d'une idéologie au sens large du terme, d'une idée, d'une projection Reformulation C'est aussi expression d'une idéologie Projection. Idéologie
ELCO 2 :	une section 2 le droit : dimension matérielle, l'expression d'une idéologie, d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir
ELCO 3 :	1. Reformulation : il est aussi l'expression d'une idéologie(au sens large de ce terme), d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qu'il répond à une aspiration 2. Choix : deuxième partie plus complexe
ELR 2:	* une dimension matérielle, idéologie

Les réponses là encore sont divergentes. Nous en avons relevé plusieurs pour cet extrait. La réponse de ELA 2 ne correspond pas aux consignes données. Celle de ELA 3 semble convenir à la réponse correcte. Les réponses de ELCH 2 et ELE 1 n'ont à notre avis aucun rapport avec les consignes données. ELE 1 semble ne pas avoir compris les consignes données.

Dans sa partie reformulation, ELCO 1 a relevé les termes reformulés sans avoir opéré un choix du terme à conserver. L'ELCO 2 a pris quelques notes sans vraiment suivre les consignes données. L'ELCO 3 a saisi les deux volets de cet item sans pour autant proposé une réponse qui soit correcte. L'ELR 2 a pris soin de souligner sa réponse, l'effet du soulignement ne rend pas pour autant sa réponse juste.

Pour l'extrait ci-dessous :

	Extrait
	<i>quand je dis surtout les sociétés occidentales il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental et plus particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein +++ autrement dit les propos que je tiendrai seront assez largement ethnocentrés comme on dit vous connaissez cette expression ? ethnocentrée c'est - à - dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on se trouve hein +++ on étudiera essentiellement le système juridique français mais plus largement le système juridique occidental parce que le système français n'est qu'un exemple parmi le au sein des systèmes juridiques occidentaux</i>
ELA 2:	Ethnocentré La division française /occidentale 2. Ethnocentré ; ça veut dire que notre vision est « tardé » sur une vision partielle, sur un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on se trouve La division française/occidentale : on dit le droit occidental, mais on va se concentrer sur le droit qu'il existe dans notre pays (un point de vue ethnocentré), car le système juridique français n'est qu'un exemple parmi les systèmes juridiques occidentaux ;
ELA 3:	c'est le droit occidentale qu'on en parle Les propos sont ethnocentrés - je vais garder : c'est du droit occidental qu'on parle
ELCH 1 :	notre centre d'intérêt →le droit occidental. On étudiera essentiellement le système juridique français qui est un exemple au sein des systèmes occidentaux
ELCH 2 :	- du début à aujourd'hui : introduction - le reste : exemple3 ethnocentré ethnocentré : c'est-à-dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle
EMR 2:	ethnocentré ils seront fondés sur une vision partielle
ELCO 1 :	Sociétés occidentales – droit occidental Ethnocentré : fondé sur une vision partielle le système juridique français
ELCO 2 :	les sociétés occidentales notre centre d'intérêt c'est le droit occidental ethnocentré : ils seront fondés sur une vision partielle c'est-à-dire le système juridique français largement le système occidental le droit occidental Le système juridique français n'estqu'un exemple parmi au sein des systèmes juridiques occidentaux.
ELP :	notre centre d'intérêt c'est le droit occidental propos largement ethnocentrés ils sont fondés sur une vision partielle un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on trouve quand je dis occidentale→ propos ethnocentrés Vision partielle→ point de vue du milieu où on se trouve On va étudier le système juridique français

Quand on considère les réponses données, force est de constater que les étudiants ne savent pas très précisément ce qu'est une reformulation et comment ils doivent réagir face à ce phénomène pendant leur de prise notes.

- L'item sur les énoncés principaux et secondaires

Ce sont des extraits dans lesquels des énoncés principaux sont imbriqués dans des énoncés secondaires et/ou parenthétiques. L'item a consisté à faire repérer et à faire

extraire un énoncé principal des énoncés secondaires dans lesquels il est imbriqué, puis au classement des énoncés périphériques par rapport à leur valeur énonciative ou fonctionnelle.

Quand on considère le tableau ci-après:

	Extrait
	<p><i>y a des morceaux qui ont été écrits à siècles différents eh bien parmi les morceaux qui composent composent le premier livre qu'on appelle le Pentateuque ça relève de la culture générale ça le pentateuque c'est le nom qu'on donne aux cinq premiers livres de la bible et dans ce Pentateuque-là on trouve des dispositions étroitement juridiques et y en a une que vous connaissez notamment ça s'appelle le décalogue pas que vous connaissez j'espère le décalogue c'est les dix commandements bien les dix commandements ont une très forte connotation juridique mais à côté même des dix commandements y a quantités de dispositions qui sont presque rédigés sous forme d'articles de lois tels qu'on le connaissons aujourd'hui et comme je vous disais tout à l'heure à propos du code d'Amourapi on trouve par exemple dans cette partie ancienne de la bible des dispositions qui régissent le prêt le prêt d'animaux hein le prêt de bœufs par exemple pour labourer la terre qui régissent la réparation que l'on doit si l'on casse une jambe à quelqu'un si l'on lui casse un bras on devrait tant d'épis de blé pour réparer le préjudice etc. donc tout ça figure dans ce texte un texte de l'époque ancien enfin ancien pour nous qui comptons en décennies mais qui n'est pas évidemment très ancien à l'échelle de l'humanité et on pourra ensuite remonter encore le temps ou essayer de le faire</i></p>
ELCO 1 :	<p><i>c'est difficile de trouver des traces des sociétés et des écritures dans l'époque ancienne. On trouve des traces de droit qui n'ont pas été dans la forme droit ancien</i></p>

Une seule réponse a été relevée pour cet extrait et cette réponse est loin d'être satisfaisante.

- L'item d'exemplification

Dans l'extrait suivant, des exemples sont donnés pour appuyer le « dit » de l'enseignant. L'item a consisté à faire repérer ces exemples. Dans le tableau ci-dessous nous reportons l'extrait qui a servi de support à cet item ainsi que les réponses que les étudiants ont proposées à la consigne donnée.

	Extrait
	<i>mais il va de soi je pense que vous le devinez même si vous ne savez pas précisément il va de soi qu'il existe des sociétés qui dans leur ensemble ne fonctionnent absolument pas au droit hein+++ euh on peut prendre des exemples en Afrique notamment en Afrique noire +++ on peut prendre des exemples en Asie +++ eh bien il y a là des pays qui méprisent le droit et qui délibérément l'ignorent</i>
ELA 2:	En Afrique notamment en Afrique noire Des exemples en Asie des pays qui méprisent le droit et qui délibérément l'ignorent
ELCH 3 :	- en Afrique, en Asie et bien il y a des pays qui méprisent le droit qui délibérément l'ignorent
ELR 2:	Afrique noire, Asie
ELP :	il y a des sociétés qui tous l'ensemble ne marche pas au droit ex : Afrique, Asie Il y a des sociétés qui ignorent le droit
ELA 2:	des exemples des dispositions : le prêt de bœufs pour labourer la terre, la réparation que l'on doit si on casse une jambe à quelqu'un, si on lui casse un bras on devrait tant d'épis de blé pour réparer le préjudice
ELCH 2 :	pour labourer la terre qui régissent la réparation que l'on doit, si l'on casse une jambe à quelqu'un, si l'on lui casse un bras on devrait tant d'épis de blé pour réparer le préjudice etc.
ELR 2:	a propos du code d'Amourapi on trouve par ex. dans cette partie ancienne de la bible des dispositions
ELP :	le décalogue c'est les 10 commandements → voir juridique Extraits de prêt (animaux) réparation (si on casse la jambe de qq) figure dans ce texte qui est ancien

Les réponses proposées dans le tableau ci-dessus montrent que, outre leur formulation (imbriquée dans des énoncés principaux), la plupart des exemples relevés par les étudiants pour l'extrait 4 sont exacts. Ce qui suppose une certaine compétence de la part des étudiants qui ont reporté ces réponses.

En revanche, pour l'extrait 9 ci-après :

	Extrait
	<i>- le décalogue c'est les dix commandements bien les dix commandements ont une très forte connotation juridique mais à côté même des dix commandements y a quantités de dispositions qui sont presque rédigés sous forme d'articles de lois tels qu'on le connaissons aujourd'hui et comme je vous disais tout à l'heure à propos du code d'Amourapi on trouve par exemple dans cette partie ancienne de la bible des dispositions qui régissent le prêt le prêt d'animaux hein le prêt de bœufs par exemple pour labourer la terre qui régissent la réparation que l'on doit si l'on casse une jambe à quelqu'un si l'on lui casse un bras on devrait tant d'épis de blé pour réparer le préjudice etc.</i>
ELA 2:	les mêmes exemples qu'en 20 :5 propos du code d'hamourabi
ELR 2:	le code d'Amourapi

On constate que seuls deux étudiants ont proposé des réponses qui par ailleurs ne correspondent qu'en partie à la consigne donnée.

- L'item de définition

Dans l'extrait ci-dessous, les termes **juridique** et **droit** sont définis et circonscrits de façon précise. L'enseignant initie ses étudiants au métalangage de la discipline. Pour cet extrait, la consigne consistait à demander aux étudiants de relever des notions définies et les énoncés paraphrastiques ou illustrations qui les définissaient.

	Extrait
	<i>donc il semble bien que aussi loin qu'on puisse aller on retrouve la présence de dispositions de droit de dispositions juridiques je profite de l'emploi de ces deux termes comme je vous l'annonçait tout à l'heure pour vous préciser que juridique le mot juridique et de droit ça veut dire la même chose hein j'emploierai comme tout le monde d'ailleurs l'un pour l'autre c'a exactement le même sens juridique c'est un adjectif qui vise qui permet de désigner qui permet de désigner tout ce qui se rapporte au droit dans un sens très très large c'est vrai</i>
ELA 2:	juridique et de droit ont le même sens : mais juridique c'est l'adjectif qui permet de désigner tout ce qui se rapporte au droit dans un sens très large
ELCH 2 :	juridique – le mot juridique et de droit ça veut dire la même chose
ELP	aussi bien qu'on puisse aller , on trouve de droit juridique = droit Tout ce qui se rapporte au droit

Les étudiants qui ont proposé des réponses pour cette consigne ont reproduit le discours de l'enseignant sans préciser très clairement qu'il s'agissait des termes nommément cités dont les définitions étaient données.

- L'item sur l'explication

Dans l'extrait ci-dessous, on relève des notions dont les explications sont fournies par la suite. La consigne pour ces deux extraits était de demander aux étudiants d'identifier ces notions expliquées et de les distinguer de leurs explications.

	Extrait
	<p>y a des morceaux qui ont écrits à siècles différents eh bien parmi les morceaux qui composent composent le premier livre qu'on appelle le Pentateuque ça relève de la culture générale ça le pentateuque c'est le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible et dans ce Pentateuque -là on trouve des dispositions étroitement juridiques et y en a une que vous connaissez notamment ça s'appelle le décalogue pas que vous connaissez j'espère le décalogue c'est les dix commandements bien les dix commandements ont une très forte connotation juridique</p>
ELA 2:	<p>1..Le pentateuque, le décalogue 2. le pentateuque : c'est le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible dans lequel on trouve des dispositions juridiques, y compris une qu'on connaît bien : le décalogue. Le décalogue : c'est les dix commandements qui ont une très forte connotation juridique</p>
ELCH 2 :	<p>Pentateuque, décalogue Pentateuque : le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible Décalogue : disposition étroitement juridique : les dix commandements</p>

Les réponses de l'ELA 2 et celles de l'ELCO 2 correspondent parfaitement à ce qui était demandé. Les autres réponses ne sont que partiellement correctes.

Dans l'extrait 4 suivant, un marqueur **c'est-à-dire** est utilisé pour introduire l'explication. La consigne était de déterminer le sens de ce connecteur et de mettre en relation les éléments qui s'y prêtaient.

	Extrait
	<i>quand je dis surtout les sociétés occidentales il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental et plus particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein +++ autrement dit les propos que je tiendrai sont assez largement ethnocentrés comme on dit vous connaissez cette expression? ethnocentrée c'est - à - dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on se trouve hein +++ on étudiera essentiellement le système juridique français mais plus largement le système juridique occidental parce que le système français n'est qu'un exemple parmi le au sein des systèmes juridiques occidentaux</i>
ELA 2 :	de ligne 1 à la ligne 4 (premiers livres...) il explique (ce qu'est le pentateuque De ligne 5 (et dans) à la ligne 14 (aujourd'hui) il donne des informations essentielles (le décalogue = un texte juridique) De ligne 17 (et comme) à ligne 22 il donne des exemples des lois anciennes du texte juridique
ELA 3:	le pentateuque c'est le nom des 5 premiers livres de la bible On trouve des dispositions étroitement juridiques
ELA 1:	Le décalogue c'est les dix commandements
ELCO 1 :	Pentateuque : premier livre ; culture générale Décalogue : dix commandements connotation juridique
ELCO 2 :	pentateuque : c'est la culture générale t c'est le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible. Dans ce pentateuque on trouve des dispositions étroitement juridiques. Le décalogue c'est les dix commandements ont une très forte connotation juridique
ELP	pareille au 20 :7

Les réponses proposées sont là également sans équivoque, elles témoignent soit de la compréhension de la consigne, soit de la non compréhension de celle-ci.

- L'item sur la polyphonie

L'extrait ci-dessous comprend différents types de discours qui sont mélangés.

	Extrait
	<p>y a des morceaux qui ont été écrits à siècles différents eh bien parmi les morceaux qui composent le premier livre qu'on appelle le pentateuque ça relève de la culture générale ça le pentateuque c'est le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible et dans ce Pentateuque-là on trouve des dispositions étroitement juridiques et y en a une que vous connaissez notamment ça s'appelle le décalogue pas que vous connaissez j'espère le décalogue c'est les dix commandements bien les dix commandements ont une très forte connotation juridique mais à côté même des dix commandements y a quantités de dispositions qui sont presque rédigés sous forme d'articles de lois tels qu'on le connaissons aujourd'hui et comme je vous disais tout à l'heure à propos du code d'Amourapi on trouve par exemple dans cette partie ancienne de la bible des dispositions qui régissent le prêt le prêt d'animaux hein le prêt de bœufs par exemple pour labourer la terre qui régissent la réparation que l'on doit si l'on casse une jambe à quelqu'un si l'on lui casse un bras on devrait tant d'épis de blé pour réparer le préjudice etc.</p>
ELCH 1 :	<p>Pentateuque (culture générale) Premier livre de la bible (dispositions juridiques) Décalogue (dix commandements connotation juridique code d'Amourapi Préjudice (disposition quand à) disposition juridique/ de droit → le même sens</p>
ELR 2:	<p>les exemples Dans cette partie ancienne de la bible Des dispositions qui régissent le prêt d'animaux, le prêt des bœufs pour labourer la terre qui régissent la réparation que l'on doit si l'on casse ... Les commentaires Que vous connaissez j'espère Dispositions juridiques Décalogue Dix commandements Connotation juridique Code d'Amourapi une partie ancienne de la bible</p>
ELCO 1 :	<p>Pentateuque – culture générale</p>
ELCO 2 :	<p>appelle le pentateuque c'est le nom qu'on donne Ça s'appelle le décalogue pas qu'on connaît aujourd'hui (explication Exemple : comme je venais de le dire tout à l'heure si l'on casse une jambe à quelqu'un Commentaire : c'est la culture générale Explication :</p>
ELP	<p>jusqu'à « appelle le pentateuque » cours « ça relève de la culture générale » commentaire on trouve dans cette partie de la bible des extr</p>

L'objectif de cet item était de vérifier que les étudiants arrivaient à bien distinguer ces différents types de composantes contenues dans un même discours. On peut remarquer dans les réponses d'étudiants que certains types de discours sont repérés, notamment certains commentaires, certaines exemplifications et certaines explications.

4. Analyses des résultats

Cinq axes orientent l'analyse des résultats que nous venons de présenter dans le chapitre 4. Nous comparons dans un premier temps les notes des trois informateurs qui ont participé à la première série d'expérience entre elles, en considérant l'étudiante native comme point de repère. Nous comparons dans un deuxième temps les notes de ces trois étudiants avec celles des autres étudiants étrangers en cours de langue. Nous étudions par la suite les stratégies que les étudiants ont utilisé pour prendre ces notes, nous examinons les réponses proposées aux questions écrites et les difficultés qui ont été annoncées en compréhension orale et à la prise de notes.

4.1. Comparaison des performances d'étudiants

Quand nous avons comparé les performances des trois étudiants de droit qui ont participé à la première série d'expériences, nous avons constaté à première vue que certaines notes se ressemblaient presque toutes du point de vue du contenu. Ceci arrivait lorsque le discours de l'enseignant était produit de façon à induire explicitement la prise de note, par exemple par la répétition d'un intitulé de l'extrait suivi d'un marquage d'une période de silence, comme pour laisser aux étudiants le temps de noter, ou par la dictée. Cependant en examinant les notes de plus près, nous avons constaté une hétérogénéité au niveau de la quantité, de la qualité du contenu, au niveau de styles et stratégies utilisés, tel que illustré le tableau ci-après :

Notes d'étudiants		
E. Native Droit et évolution sociale. Les scets fonctionnent au droit. Les st régies par des mécanismes de droit.	E. Roumaine 1 Drt et évolut°. Sociale	E. Arabo-allemand Première partie : Droit et évo. sociale → les origines du droit mécanismes juridiques, mais aussi socioculturels etc.

On a observé par ailleurs que le plus grand nombre des séquences qui entourent les mises en discours des objets du savoir (univers de référence, anticipation des connaissances des étudiants, etc.) ne semblaient guère attirer l'attention des étudiants. Ils ont peut-être considéré que ces énoncés ne devraient pas être pris en notes. C'était une façon d'opérer une sélection dans le « dit » de l'enseignant. De ce point de vue, on peut se permettre de dire que pendant la première séance expérimentale, l'étudiante native semblait aussi perdue que les deux étudiants non natifs. Elle arrivait par contre à mieux se référer aux notes prises quand il s'agissait par exemple de relever les informations importantes contenues dans un extrait donné, alors que les deux étudiants non natifs reproduisaient des extraits entiers du cours. C'est ce qui s'illustre dans le tableau ci-après.

3 Souligner les parties importantes contenues dans cet extrait		
E. Native Cf. question 1 pour la réponse	E. Roumaine thrie classique fondée sur l'état de nature Rousseau est au cœur de la Théorie c'est la théorie la plus ancienne c'est une théorie donc qui est la plus ancienne qui a été élaborée donc au 18ème siècle et cette théorie s'est imposée c cette théorie s'est imposée à la communauté des juristes développée par Rousseau donc dans le contrat social et par Hobbes dans un ouvrage célèbre qui s'appelle le Léviathan	E. Arabo-allemand alors ça doit vous rappeler des bons souvenirs au moins pour ceux qui ont fait une classe de philo Rousseau est au cœur de la théorie alors attendez Rousseau vous allez le revoir pas mal de fois vous allez le revoir en droit constitutionnel bien sûr en histoire bien sûr en introduction au droit et vous le voyez en introduction donc de ce cours alors l théorie de nature c'est la théorie la plus ancienne c'est une théorie donc qui est la plus ancienne qui a été élaborée donc au 18 ^{ème} siècle et cette théorie s'est imposée cette théorie s'est imposée à la communauté des juristes

En plus sur certaines questions, l'étudiante native semblait se démarquer fortement des deux autres étudiants non natifs, notamment en ce qui concerne sa capacité à résumer le discours de l'enseignant, comme c'est montré dans le tableau ci-après :

1 Que faut-il prendre en notes dans ce passage?		
E. Native Dans ce paragraphe il faut surtout prendre en notes les 2 théoriciens de l'état de nature	E. Roumaine	E. Arabo-allemand

L'accumulation des reformulations constituait un facteur de complexification pour les étudiants étrangers qui voulaient tout prendre en notes. Or ce qui était une source de difficultés et d'exaspération pour les étudiants non natifs favoriserait au contraire le choix des segments à prendre en notes pour la native. L'insuffisance de connaissances sur les sujets abordés en cours occasionnait également des difficultés de compréhension orale, surtout lorsque les étudiants se sentaient incapables d'anticiper le développement du cours. De même l'oralisation (plutôt qu'une dictée) des objets du savoir, considérée comme un facteur de complexité par les étudiants non natifs était ressenti par la native comme un facteur d'aisance.

Les tableaux ci-après font remarquer une différence d'interprétations des consignes écrites données : les trois informateurs perçoivent pourtant bien l'importance accordée à l'aspect méthodologique par l'enseignant pour la présentation d'un travail donné, néanmoins chacun des trois étudiants la comprend différemment.

1. Que doit-on prendre en notes dans cet extrait ?		
E. Native Ds cet extrait, rien de particulier car l'enseignant rappelle tout juste des choses certes importantes, mais des	E. Roumaine Je crois qu'on doit pas noter parce qu ce sont des idées importantes pour tout travail d'un étudiant	E. Arabo-allemand Les modalités selon lesquelles on présente qc soit à l'écrit ou à l'oral, important pour une dissertation juridique/ou

choses déjà vues auparavant.	et non pas des idées de cours	exposé - introduction dans laquelle on annonce le plan de son exposé
------------------------------	-------------------------------	--

1 Que faut-il retenir de ce passage ?		
E. Native Ce qu'il faut prendre dans ce passage est le fait qu'il rappelle que le droit soit nécessaire au fonctionnement d'une société ; il existe des exceptions	E. Roumaine il faut prendre le fait que il existe aussi des exceptions à la règles	E. Arabo-allemand il existe des sociétés qui ne fonctionnent pas au droit

2 A quoi sert ce passage ?		
E. Native Ce passage sert à rappeler que Toute règle a des exceptions	E. Roumaine Ce passage sert à voir la diversité des sociétés	E. Arabo-allemand La règle est que les sociétés contemporaines soient régies par le droit ; Ce passage sert à montrer qu'il y a des exceptions

La « texture » des notes qui ont été prises est également différente d'un étudiant à un autre, quand bien même le contenu perçu peut sembler identique. On peut supposer qu'à ce niveau le problème qui s'est posé est celui des moyens d'expression écrite. On a en effet relevé la construction des phrases complètes par l'étudiante native, tandis que l'étudiante roumaine formulait plutôt des syntagmes nominaux et l'étudiant arabo-allemand utilisait de son côté des symboles en plus des syntagmes nominaux.

La quantité des notes variait également d'un étudiant à un autre. Les segments utilisés par l'étudiante native étaient souvent tronqués ; les symboles = et → et l'abréviation étaient utilisés beaucoup plus dans ses notes que dans celles des deux étudiants non natifs.

4.2. Les notes prises

Les notes prises par les trois étudiants ayant pris part à la première série d'expériences révèlent plusieurs choses. Nous avons noté que le style de l'enseignement a été déterminant dans les notes qui sont prises pendant un cours magistral. Le constat est que plus l'enseignant dictait son cours, moins on pouvait parler des difficultés de prise de notes, parce que les étudiants notaient ce qui leur était dicté, sans exercer un quelconque discernement. A l'opposé, plus l'enseignant oralisait les objets du savoir, moins on relevait des notes prises par les étudiants. La quantité des notes prises ne dépendait donc pas de la densité du cours magistral, mais plutôt et le plus souvent des rituels qu'adoptait l'enseignant pour mettre des informations à la disposition des étudiants.

Il a été également constaté que dans l'ensemble, les reformulations des objets du savoir n'attiraient pas plus l'attention des étudiants, quand bien même celles-ci étaient fortement marquées ou qu'elles élargissaient le sens des notions abordées. De même, tous les implicites, les nuances de sens, les sous-entendus et les présupposés, entretenus dans les propos des enseignants et censés mettre la puce à l'oreille des étudiants, n'étaient pas pris en compte dans les annotations de ceux-ci. De même, non seulement

l'aspect « stéréotypé » des propos tenus par l'enseignant, ainsi que les marqueurs qui l'indiquaient ne se retrouvaient pas dans les notes des étudiants, mais le caractère culturel qui caractérisait certains contenus n'ont guère suscité de l'enthousiasme chez ces étudiants.

Dans les notes prises, tous les marqueurs de l'oral spontané, tous les énoncés dialogiques et métadiscursifs et tous les marqueurs de connivence étaient évacués, même quand ceux-ci étaient introduits d'une façon pas très explicite dans les développements de l'enseignant. De même, tous les repérages temporels ainsi que les renvois aux séances prochaines n'ont nullement été mentionnés dans les notes d'étudiants. Les subdivisions adoptées par l'enseignant n'ont pas nécessairement donné lieu à la prise de notes, sauf quand elles étaient dictées. C'est ainsi que les trames de grands mécanismes discursifs tels que l'argumentation, la narration, l'exposition n'ont jamais été reproduites ; il n'a été relevé aucun marqueur de ces grandes catégories discursives.

On a remarqué d'une part que la plupart des composantes qui véhiculaient par exemple des constats, des recommandations, des justifications, les parenthèses orales, et certains commentaires des enseignants n'étaient pas non plus notées, les étudiants savaient certainement qu'il s'agissait là d'énoncés secondaires pour lesquels l'écoute suffisait. D'autre part, aucune trace n'indiquait que les liaisons thématiques présentes dans les extraits de cours fussent prises en compte par les étudiants.

Les résultats obtenus à la seconde séance expérimentale avaient également certaines caractéristiques. Dans une première analyse, la constatation faite est que l'activité de prise de notes a suscité un malaise auprès de la majorité des étudiants inscrits au cours de français langue étrangère. Outre les conditions de l'expérience jugées quelque peu artificielles, le facteur qui a le plus compliqué la tâche des étudiants qui ont rencontré des difficultés c'est l'accélération débit. Ce fait se révèle dans le ressenti (exprimé pendant les entretiens oraux) de bon nombre d'étudiants confrontés à l'écoute et à la prise de notes en un laps de temps court. La complexité lexicale a également constitué un facteur de difficultés pendant la compréhension orale de ce qui était dit.

Plusieurs stratégies ont été utilisées pour prendre ces notes. D'abord l'emploi des abréviations, certaines formes d'abréviation ont été utilisées systématiquement, notamment les terminaisons en « **tion** » abrégées en **t°** ; le terme « **droit** » qui devenait **d t**, le relatif « **quelque chose** » devenait **qc**, l'adverbe « **dans** » en **ds**, mais également **scté** pour « **sociétés** », **pb** pour « **problème** », **gr** pour « **grand** », **problém** pour « **problématique** », **rép** pour « **république** ». D'autres abréviations étaient variables d'un étudiant à un autre. On a par exemple relevé les abréviations suivantes: **ttefois**, **internatio**, **pvoir**, **pol et polit** pour « **politique** », **E** pour « **Etat** », **pr, comp., politiq, pers**, etc.

D'autres stratégies plus classiques ont été également utilisées, comme l'emploi des flèches pour indiquer une certaine relation entre deux ou plusieurs termes, l'utilisation symboles pour marquer là encore des réseaux de concordances entre différents éléments du contenu, la technique de reformulation pour paraphraser ou dire autrement les contenus identiques. L'une des stratégies a paru assez « atypique » : le soulignement. Nous l'avons relevé dans l'exemple ci-après :

21 :1 * une dimension matérielle, idéologie

*l'expression d'une idéologie au sens large

* une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qui répond à une aspiration à la justice

4.3. Valeur des réponses aux questions écrites

Les notes recueillies en guise réponses proposées aux questions écrites ont montré que certaines explications données par les étudiants n'avaient aucun rapport avec les consignes données. Les étudiants ont par exemple eu du mal à identifier très précisément ce qu'est une reformulation et ils n'ont pas su répondre de façon convenable à toutes les consignes où ce phénomène était convoqué. De même, le repérage des énoncés principaux au sein d'un segment hybride, n'a pas été une tâche aisée pour tous les étudiants, certains d'entre eux ne réussissaient pas toujours à faire la distinction entre énoncés principaux et énoncés secondaires, ni à extraire de façon fine certains exemples contenus dans un extrait complexe.

Quand certains étudiants sont arrivés à repérer des termes définis dans les extraits ainsi que les énoncés qui les définissaient, d'autres étudiants n'y sont pas parvenus. De même quand certains étudiants ont été capables de repérer et de relever les notions expliquées dans les extraits, et à indiquer les explications qui étaient proposées pour ces notions, d'autres étudiants ont proposé des réponses qui n'étaient que partiellement correctes.

Cette phase a aussi révélé que les notes ne sont pas forcément l'expression de ce qui était compris par les étudiants, mais elles étaient tantôt uniquement le résultat d'une dictée, tantôt la reproduction des éléments phoniques qui n'étaient pas toujours porteurs de signification pour celui qui les produit. Ces notes donnaient parfois à voir une expression écrite encore mal maîtrisée.

4.4. Les difficultés annoncées

Les difficultés de compréhension orale et de prise de notes annoncées sont provoquées dans la plupart du temps par la rapidité du débit. Mais à côté de ce débit qui s'accélère, on peut mentionner l'emploi des termes techniques. D'ailleurs les termes techniques ont été un facteur de complexité aussi bien pour les étudiants non natifs que pour l'étudiante native.

Le désir qu'avaient les étudiants de tout noter leur a compliqué la tâche de la prise de notes. Parce que d'une part, la parole étant fuyante, le flux oratoire de l'enseignant ne permettait qu'une saisie instantanée d'éléments sonores. D'autre part le fait que les enseignants reformulaient constamment les phrases rajoutait de l'instabilité dans ce qui était perçu. L'incompréhension était aussi parfois due à la non discrimination de sons, comme l'a révélé les notes suivantes où l'étudiante roumaine entend le son **t** à la place du son **p**.

E. Roumaine

Il existe des sociétés qui ne fonctionnent pas au dt (ex :Afrique noire, Asie) mais qui **maîtrisent** (au lieu de **méprisent**) le dt tout en l'ignorant

Ainsi du point de vue des étudiants, un débit adapté voire lent faciliterait pour beaucoup la compréhension orale et la prise de notes du cours. Dans ce sens, les périodes de silence par exemple entre l'annonce du titre et la suite du discours étaient très appréciées des étudiants.

Chapitre 5 Interprétation des résultats, vérifications d'hypothèses et implications didactiques

1. Interprétation des résultats

Tout dispositif expérimental repose sur un modèle théorique de la réalité que l'on souhaite évaluer. Le modèle théorique fournit le fondement qui permet de formuler des hypothèses à propos des résultats attendus. Il permet également d'interpréter les données et de leur donner un sens. Nous avons dans le chapitre 2 de cette étude théorisé le concept « compréhension orale » en esquissant une modélisation de cette problématique en ce qui concerne le cours magistral, de façon à permettre une expérimentation par des tests de compréhension orale. Pour procéder à ces tests donc, c'est-à-dire à la phase expérimentale de ce travail, nous nous sommes appuyée sur ce modèle, présenté dans les pages préliminaires de cette étude.

En résumé, ce modèle donne la possibilité de vérifier si les étudiants étaient capables de distinguer et de relever au sein d'un extrait complexe de cours magistral un énoncé de base, en écartant sur le plan de l'interprétation de celui-ci les incidentes et les décrochements successifs qui peuvent constituer autant d'incursions au sein de cet énoncé principal d'énoncés secondaires. Nous avons également vérifié si les étudiants étaient capables de reconnaître les différentes composantes d'un extrait de cours magistral, de déterminer la visée ou la fonction de chaque composante, de repérer les différentes marques d'intégration linéaire, de saisir la hiérarchie logique de la progression de ce discours, d'adopter des stratégies et techniques « intelligibles » de prise de notes, etc.

La réalité que nous avons évaluée c'est la compréhension orale du cours magistral et la capacité des étudiants à prendre des notes pendant ce cours. On s'est préoccupée d'identifier les facteurs qui pouvaient rendre complexe (ou difficile) la compréhension orale du cours magistral de droit et ainsi la prise de notes pendant le cours. Notre objectif était d'étudier la pertinence de ces paramètres et proposer des implications didactiques pour remédier aux difficultés identifiées. Nous avons focalisé nos expériences sur les extraits les plus caractéristiques des facteurs de complexification identifiés et décrits. Nous avons construit plusieurs batteries de tests de compréhension orale et écrite, à partir de ces éléments de complexité, pour mesurer la compréhension des extraits choisis, à travers les notes prises et les réponses aux questions proposées. Notre évaluation est diagnostique et pronostique.

Deux axes interprétatifs résultent de cette étude : un axe de la compétence et un autre de l'incompétence. Ces deux axes interprétatifs sous-tendent la présentation des lignes suivantes, selon une grille à deux entrées : les notes de cours puis les réponses aux questions écrites proposées. Ces interprétations sont présentées simultanément et/ou comparativement, de façon à faire émerger s'il y a lieu les différences dues au statut linguistique ou à la compétence ou l'incompétence des étudiants.

Pour les notes de cours, nous suivons la même perspective que celle adoptée pendant la représentation des résultats : d'abord une approche par le contenu, puis une approche par la forme, et enfin une approche par la quantité des notes et les stratégies utilisées par les étudiants. Pour les questions et réponses, nous adoptons une démarche par item comme cela était déjà le cas précédemment. Une synthèse interprétative des entretiens passés avec les étudiants est présentée à la fin.

1.1. Les notes Prises

1.1.1. Le contenu

Comme indiqué dans la partie analyse des résultats, du point de vue du contenu, dans les notes des étudiants de droit toutes les informations complémentaires introduites par diverses stratégies de l'enseignant n'étaient pas pris en compte. Il s'agit par exemple de la reformulation - paraphrase avec élargissement ou rétrécissement de sens-, de l'appel à des implicites, de l'insertion des nuances de sens, des sous-entendus, des présupposés, etc. Tous les énoncés oraux spontanés, tous les énoncés métadiscursifs, toutes les répétitions et mêmes certaines reformulations ont été également évacués.

De la même manière, des développements dialogiques où l'enseignant établissait par exemple une connivence avec les étudiants en utilisant des marqueurs de l'oral spontané ont laissé la place à des notes monologiques, concentrées sur les informations essentielles de cours. A ce niveau on peut dire que ces trois étudiants n'étaient trop démunis face à l'activité de la prise de notes.

Pourtant si les notes ne doivent retenir que les informations essentielles du cours, le fait d'avoir supprimé toute la glose de l'enseignant qui introduisait des commentaires, des constats, des recommandations, des justifications, des conseils, qui incitait à la déduction ou à l'inférence, qui permettait à l'enseignant d'opérer à des expansions diverses... sans discernement et alors que certaines remarques méritaient semble-t-il d'être mentionnées à des endroits, peut être interprété comme une absence de finesse et signaler une certaine incompétence linguistique de la part de ces étudiants.

En revanche dans les notes des étudiants inscrits au cours de français langue étrangère nous n'avons pas observé la même chose, nous avons au contraire relevé à plusieurs reprises la reproduction des séquences complètes du discours de l'enseignement par certains étudiants, sans qu'il ait été question d'une quelconque sélection. De plus des fragments de cours mêlant informations principales et secondaires, notions reformulées et notions reformulantes, décrochements discursifs, digressions, etc., n'étaient pas rares.

Au-delà même de la différence de niveau linguistique, plusieurs autres phénomènes peuvent être interprétés comme indices des difficultés de compréhension orale et de prise de notes rencontrées par les étudiants. On peut par exemple mentionner l'incapacité de certains étudiants à résumer le discours de l'enseignant, à repérer et identifier les différents niveaux du contenu - énoncés principaux, énoncés secondaires-, à opérer des transformations syntaxiques, à hiérarchiser les informations et à sélectionner celles qui étaient à retenir, etc.

L'on a néanmoins pu relever quelque performance, notamment chez l'ELR2 qui n'a reporté pour un extrait assez long que deux termes très techniques abordés dans le cours. Les deux mots qu'il a retenus, appartenant au vocabulaire de la bible, paraissaient résumer

tout l'extrait. Ce qui présuppose chez cet étudiant une compétence linguistique et un bagage culturel que n'avaient pas forcément les autres étudiants.

Du point de vue du lexique l'on a observé que l'emploi de certains termes techniques a eu un impact négatif sur la compréhension orale et sur la prise de notes aussi bien pour les étudiants non natifs que pour l'étudiante native et surtout pour certains étudiants inscrits au cours du français langue étrangère qui n'avaient par exemple pas compris des termes comme « *décalogue* » et « *pentateuque* ». L'incompréhension était parfois due à la non-discrimination de sons, comme on a pu le constater dans certaines notes où les mots mal perçus et sûrement méconnus ont été mal écrits.

D'autres termes très techniques ont donné lieu à des interprétations erronées. L'ELC3 a par exemple assimilé la notion « *décalogue* » aux articles juridiques ; elle a en fait mal interprété l'allusion de l'enseignant qui a abordé cette notion dans une dimension plutôt connotative, c'est-à-dire dans un sens second.

L'éloignement culturel de certains objets de savoir a également constitué un facteur de complexification pour des étudiants venant des horizons différents de la culture judéo-chrétienne occidentale. De même certains contenus de cours, mis à la disposition d'étudiants de façon implicite, n'ont donné pas lieu à la prise de notes. Aucune trace n'indiquait non plus que les liaisons thématiques présentes dans les extraits de cours aient été prises en compte par les étudiants. Ce qui révèle là encore des difficultés rencontrées et donc de l'incompétence des étudiants.

1.1.2. La forme

En ce qui concerne la « texture » des notes prises, on a pu voir que les constructions syntaxiques des notes étaient très diverses et différentes d'un étudiant à un autre, quand bien même le contenu perçu pouvait sembler identique. On a relevé plusieurs variations dans les notes des trois étudiants en droit : une construction caractérisée par des phrases complètes pour l'étudiante native, une construction en syntagmes nominaux pour l'étudiante roumaine, des symboles en plus des syntagmes nominaux pour l'étudiant arabo-allemand. Ceci est symptomatique de la différence de niveau de compétence linguistique.

On a en outre observé que ces étudiants de droit ne suivaient presque jamais les subdivisions adoptées par leurs enseignants, sauf quand celles-ci étaient dictées de façon explicite. De même le fait que les marqueurs des grandes catégories discursives comme l'argumentation, l'exposition, la narration aient été écartés peut être considéré non pas comme une marque de maturité intellectuelle des étudiants, les conduisant à se dégager des contraintes organisationnelles imposées par l'enseignant, nous l'interprétons au contraire comme une prise de risque : l'absence de ces subdivisions et de tous ces marqueurs de liaison pouvait entraîner l'occultation de certaines liaisons discursives, -peut-être ou certainement- très pertinentes dans la compréhension de la progression globale du discours.

Quant aux notes des étudiants inscrits au cours de français langue étrangère, nous y avons relevé un grand nombre de phrases inachevées. Ces phrases inachevées révèlent la trahison dont ont été victimes les étudiants par l'accélération du débit des productions des enseignants. De même, des bribes de syntaxes très lacunaires qui ont été relevées sont en fait des traces d'une activité scripturale syncopée, par secousses saisies au hasard du déroulement discursif. Les fragments reportés ne rapportaient dans ces conditions nullement la compréhension intégrale des extraits concernés, ils signalent plutôt des difficultés rencontrées par ces étudiants.

1.1.3. La quantité

Du point de vue de la quantité des notes prises, on a indiqué plus haut que d'une part les notes des trois étudiants inscrits en droit étaient très abondantes. Mais elles n'étaient pas toujours homogènes, ni en quantité, ni du point de vue de styles et des stratégies de prise de notes utilisées. Et bien qu'elles se soient révélées quantitativement satisfaisantes, on a constaté d'autre part que ces notes n'ont pas toujours reflété le contenu ou le sens des discours sources. Certaines interprétations étaient même quelque peu erronées ou parfois en contradiction avec les informations fournies dans le cours. Ceci est interprétable en termes « d'incompétence » de la part des étudiants.

Les notes des étudiants inscrits au cours de français langue étrangère n'étaient pas aussi abondantes. Mais elles présentaient également une disparité quantitative : certaines étaient un peu plus abondantes alors que d'autres étaient plutôt rares. La raréfaction de notes semble indiquer le malaise qu'ont éprouvé certains étudiants pendant cette activité. La disparité dans la quantité des notes renseigne sur une différence de niveau de performance linguistique entre les étudiants : un nombre très réduit d'étudiants avaient un niveau linguistique satisfaisant, la majorité d'entre eux avaient au contraire un niveau plutôt faible.

1.1.4. Les stratégies de prise de notes

En ce qui concerne les stratégies utilisées pendant la prise de notes, nous avons relevé le fait que d'un côté que les notes prises par les trois étudiants en droit ont été très largement déterminées par le style d'enseignement pendant chaque cours : une simple reproduction d'une dictée presque aussi abondante que le cours quand l'enseignant dictait (hormis les répétitions facilitatrices de la dictée, et divers commentaires, etc.), quelques fragments ou même parfois rien du tout quand les objets du savoir étaient oralisés ou « glosés ». Ce qui semble indiquer un manque d'autonomie chez ces étudiants face à la performance demandée.

A l'inverse, le fait que certaines informations données sur un ton plus « lâche » n'aient pas été retenues par tous indique que la consigne de ne pas prendre de notes, donnée de façon implicite a été comprise par ces étudiants, ce qui est une marque de « compétence linguistique ».

Nous avons remarqué d'autre part que pour les étudiants non natifs ayant tendance à vouloir absolument tout noter, l'accumulation des reformulations dans le discours de l'enseignant a constitué un facteur de complexification. Pourtant ce qui était considéré comme source de difficultés et d'exaspération pour des étudiants non natifs a au contraire favorisé le choix des segments à prendre en notes chez l'étudiante native.

Les notes prises ont été largement déterminées par le débit : le désir de tout noter a été compromis par l'accélération du débit ; un débit rapide a occasionné des difficultés de prises de notes. Aussi, la prise de notes ayant été difficile, le contenu de celles-ci ne pouvait que témoigner des difficultés rencontrées.

On a constaté aussi que certaines notes étaient reformulées de façon acceptable aussi bien par les étudiants de droit que par certains étudiants inscrits au cours de français langue étrangère. De même, certains étudiants ont introduit, par paraphrase des termes qui n'étaient pas dans les discours sources. Ce qui indique une certaine « compétence linguistique », une certaine aptitude à reformuler le discours de l'enseignant.

On a constaté par ailleurs que d'autres reformulations des étudiants contredisaient parfois les informations reformulées. En fait le procédé de reformulation était assez mal

connu par ces étudiants qui voulaient noter tout ce qu'ils entendaient. On doit reconnaître que demander ces étudiants non natifs de considérer le fonctionnement reformulant de la production de l'enseignant et d'opérer des choix nécessaires est quand même une performance assez difficilement réalisable par.

En ce qui concerne les techniques de prise de notes, nous avons relevé des procédés semblables, utilisées aussi bien par les trois étudiants de droit que par les étudiants inscrits au cours de français langue étrangère, à une exception près -le soulignement- par un étudiant du cours de langue. Car s'il est vrai que les segments employés par l'étudiante native étaient souvent tronqués, que les symboles = et → ainsi que l'abréviation étaient utilisés beaucoup plus dans ses notes que dans celles des deux étudiants non natifs, ces symboles ont également été relevés dans les notes des étudiants inscrits au cours de français langue étrangère. Ce qui démontre d'une certaine maîtrise de certaines stratégies de prise de notes qui de la part chez ces étudiants.

Ainsi, dans la plus part des cas où il le symbole « = » par exemple était présent, il mettait en relation soit deux mots, soit deux syntagmes nominaux ou verbaux et rarement deux groupes syntaxiques complets. De même, d'autres abréviations correspondaient par hasard à certains procédés de contraction propres à la langue française : des symboles comme suit (°) remplaçant certaines terminaisons en « tion » par exemple. Ce qui veut dire que tous les étudiants avaient compris la nécessité d'adopter un certain système d'abréviation.

En revanche, certaines notes d'étudiants inscrits au cours de FLE n'étaient constituées que de syntagmes nominaux. Aucune stratégie particulière ne s'en dégagait. Ces notes étaient beaucoup plus le reflet des difficultés rencontrées par les étudiants qu'autre chose. Les abréviations diverses et variées correspondaient souvent à une convention personnelle, les mots étaient souvent justes amorcés ou remplacés par une seule lettre difficilement interprétable par une tierce personne, chacun essayant d'inventer ses propres procédés. Certains étudiants ont utilisé la ponctuation alors que d'autres ne l'ont pas fait. On peut conclure que cette disparité dans la façon de procéder est le reflet de la différence du niveau de compétence des étudiants en français.

1.2. Les réponses aux questions

Les réponses proposées par les étudiants inscrits en droit pendant cette activité correspondaient la plupart de temps aux consignes données, bien que plusieurs autres questions soient restées sans réponses aussi bien pendant la première séance que pendant la seconde. Dans les lignes qui suivent nous interprétons ces résultats selon la grille des items utilisés.

1.2.1. L'item sur les énoncés principaux et secondaires

Sur cet item, nous avons remarqué que certains étudiants n'ont pas purepérer, identifier et relever les informations importantes contenues dans un extrait et ils n'ont pas réussi à faire la distinction entre les informations principales et des énoncés secondaires d'une séquence de cours. Ils n'étaient pas non plus capables de définir la valeur ou fonction énonciative de chaque information secondaire. En fait la « démarche intellectuelle » consistant en une compréhension orale globale d'un discours ne débouchait pas toujours sur des notes. Les étudiants pouvaient reconnaître qu'un énoncé ne fait pas partie du contenu du cours pendant les entretiens oraux, mais pendant la prise de notes, ils n'étaient plus capables de l'étiqueter et ne le mentionnaient pas dans leurs notes. A ce niveau on peut dire que

la difficulté n'est pas liée à l'incompréhension du cours magistral, mais elle relève de la méconnaissance des techniques et stratégies de prise de notes.

1.2.2. L'item de la reformulation

L'item sur la reformulation a donné des résultats assez contrastés chez les étudiants inscrits en droit : L'un d'entre eux a relevé des termes reformulés sans avoir opéré de choix, l'autre étudiant n'a pas suivi la consigne donnée, l'autre encore a compris les consignes données sans pour autant proposer de réponses correctes.

Les résultats obtenus à travers les notes des étudiants étrangers inscrits au cours de FLE étaient également très parlants : on a constaté que soit aucune réponse ne correspond à la consigne donnée, soit la consigne n'avait tout simplement pas été comprise. On peut faire l'hypothèse que ces étudiants ne savaient pas très précisément ce qu'est une reformulation et comment ils devraient réagir à ce phénomène pendant leur de prise notes ou que le test était mal conçu, qu'il était au dessus des compétences qu'on pouvait attendre des étudiants.

1.2.3. L'item de la définition

L'item sur la définition a également donné des résultats contradictoires : certains étudiants ont reproduit le discours de l'enseignant sans préciser très clairement s'il s'agissait des termes nommément cités dont les définitions étaient proposées. D'autres au contraire ont donné des réponses qui correspondaient parfaitement à ce qui était attendu. Il s'agit ici une fois de plus d'une différence de compétence linguistique dont certains étudiants font preuve à l'opposé d'autres étudiants.

1.2.4. L'item de la polyphonie

Cet item a donné l'occasion de constater que certains types de discours étaient repérés ; notamment certains commentaires, certaines exemplifications et certaines explications, même si la plupart des séquences qui entouraient les mises en discours des objets du savoir (univers de référence, anticipation des connaissances des étudiants, etc.) ne semblaient pas plus attirer l'attention des étudiants. On a également remarqué que l'étudiante native semblait aussi perdue que les deux étudiants non natifs. Elle arrivait cependant à mieux se référer aux notes prises quand il était question de faire la distinction entre les énoncés principaux et les énoncés secondaires, tandis que les deux étudiants non natifs reproduisaient des segments entiers du cours. Les étudiants non natifs inscrits au cours du FLE n'ont de leur côté tout simplement pas été capables de réagir de façon convenable à cet item, ce qui en dit long sur l'écart entre leur compétence linguistique réelle et le niveau de compétence effectif auquel correspond le niveau C1 (défini par le Cadre Commun de Référence pour les langues).

1.2.5. L'item de l'exemplification

Pour cet item, presque tous les étudiants étaient capables de repérer et d'identifier des exemples donnés implicitement ou explicitement dans un extrait de cours. Parmi tous, seuls deux étudiants du FLE ont proposé des réponses erronées pour cet item. Ces étudiants minoritaires sont incompetents pour ce genre d'exercice

1.2.6. L'item de l'explication

Toutes les réponses proposées pour l'item d'explication de notions de cours n'étaient pas correctes. Ce qui renseigne sur les difficultés que les étudiants qui ont fourni des réponses erronées ont éprouvées. Comparée aux deux autres étudiants de droit, l'étudiante native n'a pas forcément eu les meilleures performances partout, même si à des endroits elle était la seule à avoir pris des notes ou à avoir répondu aux questions posées et même à avoir proposé une réponse adéquate. Sur plusieurs questions, elle semblait se démarquer très fortement des deux autres étudiants de droit, notamment en ce qui concerne sa capacité à résumer le discours de l'enseignant.

Par ailleurs, les étudiants de droit avaient un niveau linguistique supérieur à celui de leurs homologues inscrits au cours de FLE qui eux-mêmes étaient conscients des difficultés qu'ils ont éprouvées. Ils l'ont exprimé et ont établi leur propre diagnostic dans lequel ressortent deux pôles interprétatifs. Un pôle positif où l'on remarque leur appréciation pour tel enseignant plutôt que tel autre, pour tel format de cours ; leur démenti de telle hypothèse, notamment celle selon laquelle la dimension culturelle constituerait un facteur de complexification de la compréhension orale, sauf l'accélération du débit, leur sentiment de satisfaction à l'égard des cours magistraux où les enseignants prennent le temps d'expliquer le fonctionnement. Et un pôle négatif où ils évoquent les facteurs majeurs à l'origine de leurs difficultés, en l'occurrence la rapidité du débit de production du cours qui apparaît de façon récurrente dans les entretiens oraux et la difficulté lexicale.

Leurs souhaits sont nombreux : ils aimeraient avoir des cours en ligne à une certaine date de l'année, ils aimeraient avoir à leur disposition des plans de cours et être avertis sur les méthodes d'aide à la compréhension orale existantes, sur le fonctionnement du cours magistral et sur la technique de prise de notes ; ils aimeraient aussi avoir des supports vidéo, des photocopiés et ont souhaité voir leurs enseignants ralentir le débit pour adopter un rythme de production plus adapté.

2. Vérification d'hypothèses

Nous avons vu que le cours magistral est un discours polyphonique : une multitude de composantes aux fonctions spécifiques et variées s'entremêlent à l'intérieur d'un discours unique. Le travail présenté ici s'est réalisé à partir de l'hypothèse principale que ces imbrications de formes, de contenus et de fonctions, caractéristiques du discours magistral, en compliquent la compréhension orale et la prise de notes pour tout étudiant, et surtout pour les étudiants non natifs dont le niveau linguistique est approximatif ou faible.

Nous nous sommes basées sur le postulat défini par la groupe ADD selon lequel un étudiant qui comprend est celui qui est capable repérer les alternances et concomitances des fonctions de ce dit discours, pour pouvoir en extraire les informations à retenir. Ce présupposé suppose pour la prise de notes une faculté de restitution de l'essentiel, une maîtrise des techniques d'abréviations interprétables par lui, une maîtrise des transformations syntaxiques, une utilisation intelligible de l'espace, de la temporalité etc.

Les résultats qui ont été obtenus permettent de vérifier la validité de l'hypothèse principale d'où découlent plusieurs autres hypothèses secondaires, pour plusieurs raisons : les locuteurs non natifs ont été confrontés à un débit de discours qu'ils ont jugé trop rapide pour eux, la parole fuyante, allant plus vite que l'écriture, les phrases constamment reformulées et la limite cognitive ne leur permettait pas de retenir la totalité du discours

de l'enseignant. Ce qui a considérablement compliqué la tâche de la compréhension orale et celle de la prise de notes.

D'autre part la non-discrimination de certains sons a entraîné l'incompréhension de certaines notions et des erreurs dans la notation. Les difficultés dans le repérage et la sélection en un laps de temps court des informations à retenir pendant la prise de notes ont également été un facteur de complexification de la compréhension orale et de la prise de notes, renforçant le sentiment des étudiants de ne pas pouvoir s'en sortir. La dictée, ennuyeuse chez la locutrice native, a semblé, avec un débit de discours approprié, beaucoup plus correspondre aux attentes des étudiants non natifs. Les stratégies et techniques de prise de notes sont non acquises, surtout chez des étudiants étrangers. La complexité des termes techniques a également été problématique.

Finalement les difficultés recensées ne sont pas spécifiques aux étudiants non natifs. De même, certaines performances linguistiques ont été trouvées aussi bien chez la locutrice native que chez certains étudiants non natifs. Des notes identiques du point de vue de la forme et du contenu ont été relevées quand le discours était produit de façon à induire explicitement la prise de note : par exemple la répétition d'un intitulé de l'extrait suivi d'un marquage d'une période de silence pour laisser aux étudiants le temps de noter, une dictée ou la production d'un long monologue dont le but était d'instruire les étudiants sur les méthodes de travail que l'enseignant instituait dans le cadre du maintien d'ordre et de l'instauration des règles de bienséance. Toutes ces constatations conduisent à proposer des certaines implications didactiques.

3. Implications didactiques

L'approche de ce dernier aspect de notre étude s'appuie sur l'idée que nous sommes en didactique de langue, notre réflexion est donc de nature strictement linguistique. Aussi, nous n'avons nullement l'intention ni l'ambition de nous substituer aux enseignants de droit dans leur spécialité respective, ni de leur donner une commande ou une quelconque injonction. Notre but est de fournir aux étudiants des outils linguistiques dont ils ont besoin pour mieux appréhender les cours magistraux de leur cursus. Notre contribution veut être « linguistique » et se limiter à cela. Nous envisageons cette contribution sous forme d'un module méthodologique d'aide à la compréhension orale du cours magistral et à la prise de notes ; module qui pourrait s'intégrer à la constitution d'un cours ou plus globalement d'un dispositif d'initiation aux méthodes et techniques de travail à l'université. Ce module serait complémentaire aux méthodes déjà existantes, mais insisterait sur la complexité du cours magistral.

Nous considérons en effet que la compréhension orale du cours magistral est tributaire de la compréhension des différents paramètres de complexité qui le caractérisent. Un accompagnement des étudiants à l'acquisition d'une compétence en cours magistral devrait à notre avis intégrer ces facteurs qui le spécifient. Nous visons un niveau maximum de réception, c'est-à-dire des capacités langagières ou discursives sous-jacentes à ce niveau. Pour atteindre ce niveau maximum de réception, un dispositif compensatoire des difficultés recensées, utilisant les cours magistraux comme cibles et supports, pourrait comporter plusieurs volets et s'adresser à un public variable : étudiants non natifs, étudiants natifs et peut-être enseignants (en guise de sensibilisation aux difficultés que rencontrent les étudiants surtout non natifs pour comprendre les cours magistraux et les prendre en notes).

Plusieurs possibilités peuvent être explorées ; nous en proposons quatre entrées : une phase de sensibilisation au fonctionnement du cours magistral, une approche de la complexité du cours magistral, un aperçu des techniques et stratégies de prise de notes et quelques suggestions aux enseignants.

3.1 Phase de sensibilisation

On trouve des cours magistraux dans plusieurs pays, mais ils ne sont pas conçus comme support essentiel de la transmission des connaissances. En France, la parole de l'enseignant et le cours magistral sont encore vécus comme le vecteur central des savoirs disciplinaires (Bouchard, dans « *le cours magistral comme genre : langue de spécialité et évènement langagier spécifique* »). Une sensibilisation au fonctionnement du cours magistral aux étudiants semble donc nécessaire. Cette sensibilisation peut passer par l'observation de ce mode de production particulière. Plusieurs phénomènes peuvent être explorés à ce stade :

- L'on peut tout d'abord rappeler la situation particulière qui caractérise le cours magistral : un orateur unique, l'enseignant, face à un public d'étudiants réunis en vertu d'un contrat pédagogique (implicite et tacite). Il en découle un dialogisme inhérent à cette configuration (bien que ne correspondant évidemment pas à la conversation quotidienne par exemple, avec des tours de paroles à peu près également repartis, mais un dialogisme tout de même) dont les marqueurs sont identifiables et repérables : adresses aux étudiants, recherche de connivence, appels d'attention, répétitions, réitérations, rebondissements, retour en arrière, trébuchements, rectifications, pauses, réactions d'étudiants (prise de notes, rires...), etc. Nous aimerions attirer l'attention des étudiants sur cette dimension dialogique du cours magistral, laquelle est enrichie des répétitions, de référents implicites, de sous-entendus, des nuances, des présupposés, et d'autres traits de l'oralité.
- L'observation peut porter sur la variation discursive : un seul locuteur s'énonçant pour ou contre plusieurs instances énonciatives (univers de référence, de croyance...) dont il est le porte parole et se positionnant lui-même devant les différents niveaux énonciatifs, en assumant la responsabilité de certains énoncés (anticipation des connaissances des étudiants, supposition, sous-estimation ou surestimation de ces connaissances ...), ou en récusant d'autres énoncés.
- L'observation peut concerner la progression discursive globale, permettant de repérer la thématique générale, la rhématisation, c'est-à-dire des différents développements de propos, et la progression locale, envisagée dans sa linéarité discursive immédiate avec ses différents éléments intégrateurs.
- L'observation peut encore s'effectuer sur l'organisation séquentielle du discours : on les initiera au repérage des grandes catégories discursives comme l'argumentation (dans sa dimension persuasive ou polémique par exemple), l'exposition, la description, la narration etc. ; ainsi que leurs marqueurs respectifs.
- On les sensibilisera enfin que certains contenus de cours mis à la disposition d'étudiants le sont de façon implicite, mais nécessitent une prise de notes quand même, que certaines liaisons thématiques présentes dans les extraits de cours magistraux peuvent être prises en compte dans l'entendement et aider à la compréhension des propos tenus, etc.

3.2. Approche de la complexité du cours magistral

Dans son article publié dans les actes du colloque *Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances* 13-15 juin 2002, ENS – LSH – LYON, Chantal Parpette propose une entrée progressive dans la complexité du cours magistral qui consiste à travailler d'abord sur des extraits de cours ne comportant que des données principales, puis à introduire des extraits comportant des discours imbriqués de façon de plus en plus complexe. Elle propose de réaliser deux versions d'un extrait de cours : une première version dans laquelle on n'aura conservé que l'énoncé principal, la seconde correspondant à l'énoncé original. Elle fait l'hypothèse que ce travail de prise de conscience des phénomènes discursifs à l'œuvre dans le cours magistral permet d'entrer plus efficacement dans un travail de compréhension orale. Sa démarche s'articule à peu près sur les activités suivantes :

- un travail sur le caractère polyphonique du cours magistral ;
- un travail, après écoute, sur la transcription d'un extrait très polyphonique ;
- une perspective comparative d'un extrait de cours magistral et d'un extrait correspondant photocopié. Ce qui à son avis permettrait de mettre en évidence l'unicité discursive du second, exclusivement centré sur le discours principal, par rapport à la multiplicité des niveaux d'énonciation du cours magistral.

A ce dispositif nous proposons un élargissement dans un premier temps sous forme d'activités de repérages temporel, du plan, de la situation d'échange et du programme. Nous envisageons aussi des entraînements, par des exercices, à l'identification des différentes composantes du cours, pendant lesquels les étudiants s'appliqueront à identifier et étiqueter chacune des composantes, en déterminant sa fonction énonciative ou informationnelle.

Une approche de la polyphonie discursive permettra enfin d'amener les étudiants à découvrir et distinguer les différents types de discours imbriqués (discours de contrat, discours de gestion, discours pédagogique, etc.) et différentes fonctions de ces discours : discours de transmission de savoir, discours de positionnement de ce savoir, discours de cadrage et de repérage, discours sur les méthodes de travail, discours sur les aléas interactionnels du cours, discours parenthétique, discours de prise en compte de l'auditoire et discours de gestion du « dit », etc.

3.3. Un aperçu des techniques de prise de notes

Il est admis que la prise de notes est incontournable pendant un cours magistral. En effet, « l'écoute de cette parole vive n'est pas considérée comme suffisante : elle doit laisser une trace matérielle, grâce à une prise de notes qui permettra de la conserver et de la retravailler lors d'une lecture-apprentissage individuelle ... renvoyée à plus tard ».

La prise de notes « ... fait partie du contrat entre l'enseignant et le groupe d'étudiants généralement nombreux auquel il s'adresse » (Parpette – Bouchard in *Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux*, 2002). Selon ces deux auteurs,

« La prise de notes détermine fortement le comportement langagier de l'enseignant-orateur qui par son débit, son intonation, ses reprises diverses, ses parenthèses suspensives etc. guide le comportement scriptural des étudiants auditeurs ».

Pour arriver à un niveau optimal du déterminisme de la prise de notes pendant le cours magistral, nous envisageons deux aspects dans la réalité difficilement isolables : le contenu à prendre en notes et l'aspect formel que revêt ce contenu.

3.3.1. Niveau du contenu

Sur le plan du contenu l'on a constaté dans les notes prises plusieurs erreurs d'interprétation : les notes étaient parfois décalées du discours source, parfois en contradiction avec celui-ci. La plupart des notes très abondantes d'un côté et bien rares de l'autre, présentaient cette caractéristique. Tous les énoncés oraux spontanés, tous les énoncés métadiscursifs, toutes les répétitions et mêmes certaines reformulations ayant été évacués, ont donné lieu à des énoncés monologiques, concentrées sur les informations essentielles de cours. Alors on attirera l'attention des étudiants sur les erreurs d'interprétation à éviter et sur la nécessité de concentrer la prise de notes sur les informations essentielles du cours.

On a également constaté que toutes les « subtilités explicatives » des enseignants consistant à proposer des référents implicites, à insérer des nuances de sens, des sous-entendus, des présupposés, des informations complémentaires, ne donnaient guère lieu à la prise de notes. On a supposé que, fait de façon systématique, cela pouvait être préjudiciable pour les étudiants. On pourrait alors entraîner les étudiants à nuancer les propos tenus par leurs enseignants, à considérer l'importance de certaines prises de position de l'enseignant, à exercer un fin discernement, car la glose a son importance et les nuances et les sous-entendus introduits par les enseignants peuvent s'avérer plus utiles que le contenu relevant de la doxa proprement dite.

Nous avons relevé à plusieurs reprises la reproduction des séquences complètes du discours source par certains étudiants. Ainsi des pans entiers des notes étaient en fait des répliques d'extraits de cours, sans qu'il ait été question d'une sélection. De plus, des fragments de cours mêlant informations principales et informations secondaires, notions reformulées et expressions reformulantes, décrochements discursifs, digressions, etc., n'étaient pas rares. Pour remédier à cela, on insistera sur la nécessité de hiérarchiser les informations. On entraînera les étudiants à sélectionner les éléments pertinents, à synthétiser, à extraire des données essentielles, à laisser de côté certains énoncés secondaires, etc.

Nous avons constaté que l'item sur la reformulation a donné des résultats contrastés. Les étudiants (non natifs surtout) ignoraient ce qu'est une reformulation et ne savaient pas comment réagir face à ce phénomène pendant leur de prise notes. On se basera sur ce constat et on proposera une identification, d'abord littérale, puis non littérale des reformulations, puis des exercices de systématisation pour la prise de conscience du phénomène d'empilements successifs, enfin un travail sur les réflexes de sélection à acquérir dès qu'il y a reformulation -avec ou sans expansion, intensification ou restriction de sens -.

L'item sur la définition a également donné des résultats contradictoires : certains étudiants ont reproduit le discours de l'enseignant sans préciser très clairement qu'il s'agissait des termes nommément cités dont les définitions étaient proposées. Un entraînement sur cet item pourrait comporter des exercices de repérages de différentes paraphrases et illustrations proposées dans le cours en guise de définition, ainsi que des connecteurs introduisant ces définitions, tels que : *ça veut dire, c'est-à-dire*, etc.

Toutes les réponses proposées pour l'item d'explication de notions de cours n'étaient pas correctes. Il pourrait à ce niveau être par exemple question d'entraîner les étudiants à identifier tous les marqueurs d'explication dans un cours.

3.3.2. Niveau formel

Au niveau global, nous avons constaté que les étudiants de droit ne suivaient presque jamais les subdivisions adoptées par leurs enseignants, sauf quand celles-ci étaient dictées explicitement. De même les marqueurs des grandes catégories discursives comme l'argumentation, l'exposition, la narration avaient été écartées. Et on avait considéré que ce pouvait être un manquement pour les étudiants car ces subdivisions et marqueurs d'argumentation sont très importants dans la compréhension globale du discours de l'enseignant. On peut alors insister sur l'importance d'adopter la subdivision proposée par l'enseignant, qui a l'avantage de donner une structure aux notes et peut en faciliter la relecture.

Nous avons observé chez certains étudiants que le désir de tout noter était compromis par l'accélération du débit. On insistera alors sur le fait que l'étudiant n'est pas un sténographe auprès de qui on attend qu'il relève mot à mot tout ce que dit l'enseignant. On soulignera également le fait qu'on attend que l'étudiant résume le cours, qu'il opère des transformations syntaxiques, etc. On proposera un travail sur la nominalisation des constructions par exemple; on rappellera les techniques d'abréviations conventionnelles, mêmes personnelles, pourvu que cela soit lisible par l'étudiant lui-même et permette d'écrire plus vite ; on incitera les étudiants à employer des symboles, avec spécification de relations entre éléments mis en rapport pour éviter la confusion ; on s'attardera sur la systématisation des techniques de troncations, lisibles et reconnaissables (par l'étudiant), sur des phénomènes de substitution de certains termes par d'autres le plus souvent que c'est possible, sur l'adoption d'un style télégraphique, etc.

En fin on attirera l'attention des étudiants sur les différents styles d'enseignement et modes de présentation du discours du contrat, pour lesquels il leur faudra s'adapter, notamment en ce qui concerne l'oralisation, les consignes implicites de prise de notes, les empilements paradigmatiques et/ou syntaxiques, la subjection, les reprises, les répétitions ou la dictée, un rituel contenu-explication, on les sensibilisera à ce propos, en sachant qu'on ne pourra anticiper tous les styles, etc.

3.4. Suggestions aux enseignants

Si l'on considère avec R. Bouchard (ibidem) que le cours magistral peut être caractérisé comme un événement de parole à risque aussi bien pour le locuteur que pour les allocutés, l'on peut admettre la conclusion qu'en tant que tel, il exigerait une double « professionnalisation » des participants qui manifestement n'existe pas pour les universités. Parce que selon les trois suivants (Bouchard R., Parpette C., Pochard J-C., 2005), d'une part les enseignants ne bénéficient pas d'une formation pédagogique et d'autre part parce que les cours magistraux sont « im/proposés » aux étudiants débutants qui sont les moins bien formés scientifiquement et méthodologiquement .

Ainsi pour permettre aux enseignants de mieux connaître ce genre, en prenant un peu de distance par rapport à leur pratique et pour contribuer à la formation professionnelle des enseignants du supérieur, travaillant en français, par rapport à ce genre académique que chacun s'accorde à trouver difficile tant pour l'orateur que pour les auditeurs, trois pistes de réflexion peuvent être suggérées : une réflexion sur les modalités de transmission

des connaissances, c'est-à-dire le style d'enseignement qui devrait faciliter le travail des étudiants plutôt que d'être un facteur de complexification de la compréhension orale et de la prise, une réflexion sur la dimension lexicale et métalangagière du cours et une autre sur la nécessité d'adopter débit adapté.

3.4.1. Le style d'enseignement

L'expérimentation nous a renseigné que les étudiants se réjouissaient de voir certains enseignants insister sur les méthodes universitaires pendant les premières séances. On s'appuiera sur ce constat pour sensibiliser les enseignants sur certaines modalités de transmission de connaissances, sur la mise à la disposition d'étudiants en difficultés des photocopiées, des vidéos ou des cours en ligne.

3.4.2. Le lexique

La dimension lexicale occupe une place importante dans une discipline. En effet dans un cours, des nombreux moments sont consacrés au sens des mots ; plusieurs autres moments sont caractérisés par un apport terminologique, pour habituer les étudiants au métalangage de la discipline. Le lexique est un outil nécessaire à la compréhension, il engendre le développement d'explications sur les phénomènes qu'il recouvre ». Ainsi l'on pourrait suggérer aux enseignants l'idée de fournir dans la mesure du possible un lexique pour chaque cours aux étudiants non natifs (surtout), à l'image de ce qui se fait pendant un cours de langue. On pourrait suggérer une réflexion sur les activités métalexicales de diverses sortes - donner la signification de certains termes, joindre un bref lexique au début de chaque séance, systématisation de l'explication pour chaque notion nouvelle abordée, des paraphrases pour des termes techniques, des définitions, des illustrations-, etc.

L'univers culturel de référence de certains objets de savoir a été parfois considéré comme un facteur de complexité pour des étudiants venant des horizons culturels éloignés de la culture judéo-chrétienne occidentale. De même l'aspect très stéréotypé de certaines notions a compliqué la compréhension orale de certains segments. Un travail d'explicitation de la part des enseignants pourrait remédier à ces phénomènes.

3.4.3. Le débit

Nous avons constaté que la rapidité du débit a engendré plusieurs problèmes parmi lesquelles on peut citer l'abondance des notes inachevées, constituées de bribes de syntaxes et de syntagmes. Alors on sensibilisera les enseignants sur la nécessité d'avoir un débit adapté, pour ne pas trop compliquer la tâche de certains étudiants non natifs confrontés à des difficultés de langue.

Conclusion

Cette investigation avait pour but d'appréhender les difficultés de compréhension orale du cours magistral de droit à partir d'une pratique expérimentale. Trois temps ont essentiellement constitué cette étude : une analyse des données du corpus, une pratique expérimentale à partir des analyses réalisées et une modélisation issue des résultats et conclusions de l'expérimentation.

L'analyse a été réalisée à partir des données enregistrées à Lyon 2 et à l'université de Brazzaville, un corpus vidéo de quelques fragments de cours magistraux de droit, transcrits pour des fins d'investigation. Cette analyse a permis de dégager et d'étiqueter les différentes composantes du cours magistral. Nous nous sommes appuyée d'abord sur des présupposés théoriques de l'Ecole française d'analyse du discours. Nous avons également été longuement éclairée par les études sur le cours magistral menées au sein du groupe *Interactions et apprentissage des langues* dans sa composante *Analyses de discours didactiques*.

Les expériences se sont déroulées sur des extraits de corpus sélectionnés pour leur complexité. Elles ont consisté en des activités de prise de notes, de tests oraux et écrits de compréhension du cours magistral et aussi des échanges conversationnels entre l'enquêtrice et les étudiants. Ces expériences auraient pu être élargies à un plus grand public d'étudiants non natifs, mais pour des raisons indépendantes de notre volonté (impératifs temporels liés à l'organisation des cours de français langue étrangère au CIEF), nous nous sommes contentée d'une seule série expérimentale complémentaire de surcroît un peu improvisée (les étudiants concernés n'ayant été informés du déroulement des expériences qu'au moment où celles-ci allaient commencer). De même les consignes que nous avons proposées auraient pu être plus âprement discutées avec notre directeur de recherche avant de les présenter aux étudiants. Ce qui aurait permis de gagner en qualité des expériences menées.

Malgré ces problèmes d'organisation expérimentale, les résultats que nous avons obtenus permettent quand même d'affirmer que l'hypothèse principale sur la complexité du cours magistral, ayant pour conséquences des difficultés de compréhension orale et de prise de notes surtout pour les étudiants d'une compétence incertaine en français est valide. Une modélisation préliminaire en termes d'implications didactiques a été proposée à la fin de étude, à la suite des constats faits. Cette modélisation est « pensée » comme un module linguistique pour une méthodologie d'initiation cours magistral, destiné d'abord aux étudiants non natifs, mais peut-être aussi aux étudiants natifs, parce que tous peuvent être concernés et tous peuvent y trouver de l'intérêt. Ce serait un module d'approche du cours magistral pour favoriser et en faciliter l'appréhension par les étudiants et aussi pour initier les étudiants aux stratégies et techniques de prise de notes.

Pour que cette modélisation soit aboutie, nous envisageons d'améliorer le dispositif expérimental qui a servi d'outil de mesure de la compréhension orale et de la prise des notes par les étudiants. Les consignes que nous avons construites devront être réexaminées, pour les adapter au niveau linguistique des étudiants et les éclaircir suffisamment pour qu'elles ne paraissent pas analytiques. Il nous faudra recueillir plus de données statistiques et qualitatives, en multipliant le nombre d'informateurs et le nombre d'expériences à mener

pour espérer des études plus concluantes. Il nous faudra aussi réfléchir à la lecture des résultats à escompter, mieux les analyser, mieux les interpréter. Les implications didactiques devront être cette fois-là plus démonstratives, plutôt que de se limiter à la conceptualisation comme cela a été le cas dans cette, nous essayerons de fournir des exemples concrets, avec extraits pédagogiques types à l'appui.

L'étude avait une visée herméneutique. Les conclusions auxquelles nous avons abouti s'interprètent dans ce cadre et ne sont valables que pour les cours magistraux de droit. Elles ne peuvent pas, à ce stade, être généralisées à toute l'institution universitaire lyonnaise. Peut-être y trouvera-t-on des similitudes avec des cours magistraux d'autres disciplines, encore faudra-t-il le vérifier.

Ce travail a suscité en nous des nouvelles interrogations : nous aimerions appréhender de façon précise les objectifs pédagogiques et disciplinaires des enseignants ; nous voulons comprendre quelle délimitation proposée pour les savoirs transmis ou à transmettre, pour quels types d'évaluations et pour quels résultats attendus. Pour satisfaire notre curiosité scientifique, nous envisageons une étude plus approfondie sur les articulations entre le discours des programmes, les discours de transmission des savoirs, les discours des énoncés d'épreuves et les discours des corrigés d'évaluation.

Le but de l'investigation sera cette fois-là d'être à mesure de bien sensibiliser les étudiants sur les corrélations entre ces différents discours. Ce sera une étude à orientation didactique, dont la finalité pourrait être l'amélioration des pré-requis d'étudiants en vue d'une meilleure compréhension des cours et des énoncés d'épreuves et en vue d'acquérir des techniques adéquates d'approche « linguistique ou discursive » des épreuves; une perspective du français de spécialité.

Bibliographie

- Adam J-M** (2004), «Une approche textuelle de l'argumentation : schéma, séquence et phrase périodique», *L'argumentation aujourd'hui : positions théoriques en confrontation*, Textes réunis par M. Doury et S. Moirand, Paris, La Sorbonne.
- Aebli H.** (1951), *Didactique psychologique*, Neuchâtel, Niestlé.
- Ali Bouacha** (1984), *Le discours universitaire*, Berne, Peter Lang.
- Amossy R.** (2004), «De l'apport d'une distinction : dialogisme vs polyphonie dans l'analyse argumentative», (Bres J. Haillet, P.-P., Mellet, S., Nølke, H., & Rosier L.) *Dialogisme et polyphonie, Approches linguistiques*, Bruxelles, DeBoeck-Duculot
- Astolfi J-J.** (1945), *Expérimentation*, Toulouse, Privat.
- Authier-Revuz J.** (2000), «Deux mots pour une chose : trajets de non-coïncidence», Anderson P., Chauvin-Vileno A. & Madini M. (coord.), *Répétition, altération, reformulation*, 37-61. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.
- Avanzinio G.** (1991), *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat.
- Bakhtine M.** (1988), «Les genres du discours», *Esthétique de la créativité verbale*, Traduction, Paris, Gallimard.
- Barbérís J.-M.** (2005), «Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho», *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, 157-172, Bruxelles DeBoeck-Duculot.
- Barbier J-M.** (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris PUF.
- Barthes R.**(1972), *Le bruissement de la langue*, Paris, Seuil.
- Barthes R.** (1977), *Leçon*, Paris, Seuil.
- Beacco J-C.** (1995), «La méthode circulante et les méthodologies constituées», *Le Français dans le monde, Recherche et application, Méthodes et Méthodologies, Pratiques*, janvier, pp. 36-41.
- Bénézé G.** (1960), *La méthode expérimentale*, Paris, P.U.F.
- Benveniste E.** ([1974](#)), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- Bernaud J-I.** (2000), *Tests et théories de l'intelligence*, Paris, Dunod.
- Bernard C.** (1984) *Introduction à l'étude de la Médecine expérimentale*, (1^è édition en 1865) (éd. GF : 54-55)
- Berthoud A-C.** (1996), *Paroles à propos, approche énonciative et interactive du topic*, Paris, Ophrys.
- Besse H. et Galisson R.** (1980), *Polémique en didactique : du renouveau en question*, Paris, Clé International.
- Besse H.** (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Credif.
- Blanche-Benveniste C.**, (1990), *Le français parlé, études grammaticales*, Paris, CNRS

- Blanche-Benveniste C.**, (1997), *Approches de la langue en français*, Paris, Ophrys.
- Blanche-Benveniste C.**, (1997), «Transcription et technologie», *Publication de l'université de Provence*, n°14.
- Blanché Robert** (1969), *La méthode expérimentale et la philosophie de la physique*, collection U 2, Paris, Armand Colin.
- Bonboir A.** (1972), *La méthode des tests en pédagogie*, Paris, P.U.F.
- Bonnard J.** (2002a), *Méthodes de travail de l'étudiant en droit*, Paris, Hachette.
- Bonnard J.** (2002b), *Prépasup, Guide de l'étudiant en droit*, Paris, P.U.F.
- Bouchard R.** (1990), *Interaction et discursivité : sciences du langage, didactique des langues et didactique du français 2 Analyse et enseignement des discours écrits*, Université de Stendhal, Grenoble 3, Thèse, vol. 1 et 2.
- Bouchard R.** (1999) «La Réalisation orale des discours de spécialité : procédés de mise en discours et problèmes de réception en L2», Parpette C, *De l'oral à l'écrit, présentation orale d'un plan de cours-analyses et applications*, BIDUL n°2, Université Lumière-Lyon 2, pp. 39-62.
- Bouchard R.** « Le cours magistral comme genre : langue de spécialité et événement langagier spécifique », ICAR (UMR 5191 - Université Lumière - Lyon 2)
- Bouchard R. & Parpette C.**, (2003), «Initiation à une discipline universitaire, commentaire terminologique général et enseignement du vocabulaire spécialisé : Le cas des CM de Droit en Deug», *Calaque*, E. et David, J. (eds.), *L'enseignement du lexique*, Ellug, Grenoble 3.
- Bouchard R.**, (2004) : «Cours magistral et "sources de savoir" : médiation discursive et médiation grammaticale», Delamotte R. & Lane P., eds.), *La Médiation entre langue et discours*, Rouen, P.U.
- Bouchard R., Parpette C., Pochard J-C.**, (2005) : «Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2», *Cahiers du Français Contemporain* 10, 1991-208
- Bouchard R. & Parpette C.** (2007) «Autoportrait de l'enseignant-chercheur en « aucteur » jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux I ère année», LIDIL 35, Laboratoire ICAR 5UMR 5191), Université Lyon2
- Boyer J-Y. Dionne J-P. et Dionne P.** (1994), *Evaluer le savoir-lire*, Québec, Logiques.
- Bres J. Haillet Patrick Pierre, Mellet Sylvie, Nolke Henning, Rosier Laurence** (dir.), (2005), *Dialogisme et polyphonie*, Bruxelles, De boeck Duculot.
- Buzon C. Caron F., Corroyer D.** (dir.) (1997) *Les Méthodes en psychologie, : observation, expérimentation, enquête, travaux d'étude et de recherche : premier et second cycles universitaires*, Coll. Grand Amphi, Rosny, Bréal .
- Cicurel F., Lebre M., Petiot G.** (dir.) (1994), *Discours d'enseignement et discours médiatiques pour une recherche de la didacticité*, CEDISCOR 2, Presse de la Sorbonne Nouvelle.
- Charaudeau P., Maingueneau D.** (dir.) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours* vol. 1, Paris, Seuil.

- Charolles M., Fisher S., Jayez J.** (1980), «Argumenter», *Pratiques*, n°28, octobre.
- Charolles M., Fisher S., Jayez J.** (1990), *Le discours, présentations et interprétations*, Paris, Presses Universitaires de Nancy.
- Charnet C.** (1993) : «Analyse du déroulement langagier d'un événement didactique : l'exposé», *Actes du XX^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romane, Tübingen*, A Francke Verlag, Tübingen und Basel, 223-234
- Chevallard Y.** (1985), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- Chevalier B.** (1981), «La rhétorique du discours objet de l'histoire», *Bulletin du Centre d'analyse du discours*, n°5, Presses Universitaires de Lille.
- Clanet J.** «Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement», *Les dossiers des Sciences de l'éducation* n°14, Toulouse.
- Clinquart A.-M.** (2000). «La répétition, une figure de reformulation à revisiter», *Répétition, altération, reformulation*, Anderson P., Chauvin-Vileno A. & Madini M. (coord.), 323-349. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.
- Conseil de l'Europe** (2001), *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Didier.
- Constantin de Chanay H.** (2004), «Associations et dissociation énonciatives entre geste et parole : polyphonie et dialogisme dans une interview de Jean-Claude Van Damme», *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck, Duculot 2005.
- Cornaire C.** (1998) *La compréhension orale*, Paris, CLE International.
- Cornaire C.** (2000), «Pour faire un point sur la compréhension orale», collection *Didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International.
- Coste D, Courtilon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M.** (dir)(1976) *Un niveau-seuil* Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Coste D, Galisson R.** (dir.) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Coûtés J.** (1991), *Analyse sémiotique du discours, de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette.
- Dabène L.** (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette FLE.
- Lévy-Mongelli D.** (1996), «Typologie des textes et stratégies de la compréhension en langue étrangères», *ELA*, pp. 441-471.
- De Landsheere G.** (1992), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, avec lexique anglais - français Édition 2e éd. rev. et augm Éditeur Paris, Presses universitaires de France.
- Dendale P. & Colitier D.** (2004) «La notion de prise en charge ou de responsabilité dans la théorie scandinave de la polyphonie linguistique», *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck, Duculot, PP. 125.

- Deri S.** (1991), *Introduction au test de Szondi*, traduction de l'anglais, introduction et notes de Mélon Jean, 2ème édition, Bibliothèque de patho-analyse, De Boeck Université.
- Develay M.** (coord.) (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, ESP.
- Doury M.** (coll.) (2004), *L'argumentation aujourd'hui, Positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Dubouloz C.J.** (1996), « Méthodes d'analyse des données de recherche qualitative », *M.F.*
- Ducrot O.** (1984), *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- Duplanté M. et Massey M.** (1984), « Proposition pour ne pédagogie de l'écoute des documents authentiques oraux en classe de langue seconde », *Etude de linguistique appliquée*, n° 54.
- Filloux J.** (1996), *Du contrat pédagogique*, Paris, L'Harmattan.
- Gaonac'h D.** (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, collection LAL, Paris, Hatier/Credif,.
- Gaulmyn (de) M.-M.** (1987), « Reformulation et planification métadiscursives », *Décrire la conversation*, Kerbrat-Orecchioni C. 167-198. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Gaulmyn (de) M.-M.** (1999) : « Les techniques syntaxiques de reformulation : du plan écrit au cours magistral », *De l'oral à l'écrit, présentation orale d'un plan de cours - analyses et application*, s BIDUL n°2, Université Lyon 2.
- Germain C.** (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Nathan, Clé international.
- Goffman E.** (1974), *Les rites d'interaction*, traduit de l'anglais par Alain Kihm, Paris, Minuit cop.
- Golder Caroline** (1996), *Le développement de discours argumentatifs*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Grize J-B.** (1998), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologique et méthodologiques*, Boncherville, Gaëtan Morin.
- Grize J-B.** (1990), *La construction du discours, un point de vue sémiotique*, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les Méthodes qualitatives.
- Hacking I.** (1989), *Concevoir et expérimenter : thèmes introductifs à la philosophie des sciences expérimentales*, Paris, Christian Bourgois.
- Jeanneret T.** (1999) *La coénonciation en français, approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Berne, Peter Lang.
- Jaubert A.** (2004), « Dialogisme et interaction épistolaire », *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck, Duculot.
- Joshua S., Dupin J-J** (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, P.U.F.
- Kara M.** (2004), « Reformulations et polyphonie », *Pratiques* 123-124, 27-54.

- Kerbrat-Orecchioni Ch, Gelas N., Le Guern M., Gonzales-Morales M.**, (1980) *Le discours polémique*, publié par le Centre de recherches linguistiques et sémiologiques de Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Kerbrat -Orecchioni Ch.** (2002), *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni Ch** (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin
- Laveault D., Jacques G.** (2002a), *Introduction aux méthodes de tests en psychologie et en Sciences de l'Education*, Bruxelles, De Boeck.
- Laveault D., Jacques G.** (2002b), *Introduction aux théories de tests en psychologie et en Science de l'éducation*, 2ème édition, De Boeck et Larcier .
- Lesné M.** (1977), *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, P.U.F.
- Maingueneau D.** (1976), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette.
- Maingueneau D.** (1987), *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette.
- Maingueneau D.** (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Lhote E., Llorca R.** (2001), «Le geste, outil d'écoute», *Le Français dans le monde, Recherche et Applications, pairs*, Paris, Hachette, janvier.
- Martin R.** (1987), *Langage et croyance, Les «univers de croyance» dans la théorie sémantique*, Bruxelles, Mardada.
- Martinez P.** (1983), *Pour une logique du sens*, Paris, P.U.F.
- Martinez P.** (sous la direction de) (2002), *Le français langue seconde*, Apprentissage et curriculum, Paris, Maisonneuve & Larose.
- Marty N.** (1991), L'écrit dans l'oral, *ELA*, n° 81, Didier Erudition, janvier - mars.
- Moeschler J.** (1985), *Argumentation et Conversation, Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, LAL, Paris, Hatier-Credif.
- Mouchon J. Fillol F.** (1980), *Pour enseigner l'oral*, Paris, CEDIC.
- Moirand S., Heblelmadjid Ali Bouacha, Beacco J-C., Collinot A.**, (1987), *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Paris, Colloque à la Sorbonn.,
- Moirand S.** (1988), *Une histoire du discours*, Paris, Hachette.
- Moirand S.** (1989), «Les habiletés réceptives : situation actuelles et perspectives pédagogiques », *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques*, Les Presses de l'université d'Ottawa.
- Moirand S.** (1990), «La compréhension, moyen d'autonomisation», *Dialogues et Cultures*.
- Moirand S. & Peytard J.** (1992), *Du sémiotique au sémantique, Discours et enseignement du français*, Paris hachette.
- Moirand S. et Peytard J.**(1995), *Les enjeux des discours spécialisés*, Paris, Presses de la Sorbonne.
- Moirand S. & Peytard J.** «Les manifestations du discours relaté oral et écrit», *Les cahiers du CRELEF*, n°35, Université de Franche-Comté, Besançon.

- Nef Frédéric** (1988), *Logique et langage, Essais de sémantique intentionnelle*, Paris, Hermès.
- Noizet G.** (1980), *De la perception à la compréhension du langage*, Paris, P.U.F.
- Nolke H.**, (2004), «Le locuteur comme constructeur de sens», *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck, Duculot 2005, pp. 111.
- Ouellet A.** (1982), *Processus de recherche : Une approche systémique*, Québec, Presses de l'université du Québec.
- Pansier F.-J.**, (1997), *Méthodologie du droit*, Paris, LITEC.
- Parpette C.** (2000), *Contrat d'objectif avec le conseil général*, Université Lyon2, Bron.
- Parpette C. et Royis P.** (2000), «Le discours pédagogique : caractéristiques discursives et stratégies d'enseignement», *Mélanges du CRAPEL*, université Nancy 2.
- Parpette C.** (2002) : «Le cours magistral, un discours oralo-graphique : effets de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant», *Langages et Signification - Albi - juillet 2001*.
- Pêcheux M.** (1969), *Analyse automatique du discours*, Paris, Dunod.
- Peytard J.** (1984), «Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage» dans *Langue française* 64, 17-28.
- Peytard J.** (1993), «Les manifestations du discours relaté oral et écrit», *Cahiers du Crelef*, n°35, Université de France-Comté, Besançon.
- Pochard J.-C.** (1996), «Ce que n'ont pas pu apporter les Centres de FLE à la didactique des langues, ou les tribulations d'une didactique à la recherche d'elle-même», Colloque Apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues, Grenoble.
- Pochard J.-C.** (1998), «Représentations systémiques des langues et de la langue : un substrat pour les élèves-apprenants», Souchon M. (éd.), Xème colloque international, Besançon, « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches». p. 351- 362
- Pochard J.-C.** (1999b), «Métamorphoses discursives : du devoir dire au dire», Parpette, Ch. (éd.) *BIDUL n°2 De l'oral à l'écrit, présentation orale d'un plan de cours-analyses et applications*, Université Lyon 2.
- Pochard J.-C.** (2002), «Le français Langue Seconde Hôte, un cas limite de Français Langue Seconde», Martinez, P. (dir.), *Le français langue seconde, Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose.
- Pochard J.-C.**, (2010), «Les reformulations et altérations d'une citation, à travers ses avatars pluri-sémiotiques», Rabatel, A. (dir.), *Les reformulations plurisémiotiques en contexte de formation*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté. p.73-96.
- Postic M.** (1977), «Styles d'enseignements des professeurs», *Pratiques*, n°17, octobre.
- Postic M.** (1989), «Observation et formation des enseignants», *Pratiques*, n°17, octobre.
- Puren C.** (1994), «Psychopédagogie et didactiques des langues», *Revue française de pédagogie* n° 108, pp. 13-24, juillet - août

- Rabatel A.** (2004), «Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation», *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck, Duculot 2005, pp.95
- Rabatel A.** (2005) «Les reformulations dans des situations pluri-sémiotiques», *Marges linguistiques* n°9 : 115-136.
- Rabatel A.** (2006), « Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus. L'exemple des reformulations, des connecteurs et particules discursives », Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V. & Sautot, J.-P., *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*, 221-248. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.
- Rabatel A.** (2008) *Homo narrans, Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Tomes I. *Les points de vue et la logique de la narration*, Tomes I et II, Limoges, Editions Lambert-Lucas.
- Rastier F.** (1991), *Sémantique et recherche cognitives*, Paris, P.U.F.
- Raisky C.** (1996), *Au-delà des didactiques, le didactique*, Paris Bruxelles de Boeck.
- Reboul A., Moeschler J.** (1998), *Pragmatique du discours , de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris, Armand Colin, Vol. 1.
- Richer F. et Gatusso M.** (1981), *Introduction pratique à la méthode expérimentale en psychologie* , ed. DECARIE.
- Ringot R. et Demontrond Philippe R.** (2004), *L'analyse de discours*, Editions Apogée.
- Robert-Demontrond Ph.** (2006), *L'interprétation du discours*, Apogée -IREIMAR.
- Robrieux J.-J** (2000), *Rhétorique et argumentation*, Paris, Nathan.
- Ropé F.et Tanguy L.** (1994), *Savoirs et compétences*, Paris, L'harmattan.
- Rondal J.-A.** (1997), *L'évaluation du langage*, Pierre Mardaga.
- Rossari C.** (1990), «Projet pour une typologie des opérations de reformulation» dans *Cahiers de linguistique française* 11, 345-359.
- Rossari C.** (2000), *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*, Presses universitaires de Nancy.
- Roulet E.** (1987), «Complétude interactive et connecteurs reformulatifs», *Cahiers de linguistique française* 8, 111-140.
- Roulet E., Auchlin A., Schelling M., Moeschler J. & Rubattel C.** (1991), *L'articulation du discours en français contemporain*, 3ème édition, Berne, Peter Lang.
- Roulet E.** (2000), «La description de l'organisation du discours dans le cadre d'une didactique intégrée des langues maternelles et secondes», *Le Français dans le Monde*, Paris, Hachette, juillet.
- Salazar Orvig A.** (1999), *Les mouvements du discours Style, référence et dialogue dans les entretiens cliniques*, Paris, L'Harmattan.
- Sarfati G.-E.**, (2001), *Eléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan.
- Sarrazy B.** (1995), «Le contrat didactique», *Française de pédagogie* n°112, juil- sept.

- Simonin-Grumbach J.** (1975) «Pour une typologie des discours», Kristeva J., *Langue, discours, société*, Paris, Seuil.
- Vallerand R. et Hess U.** (dir.) (2000), *Méthodes de recherche en psychologie*, Montréal/Paris, Gaëtan Morin.
- Vergnaud G.** (coord.) (1994) *Apprentissages et didactiques, où en est t-on ?* Paris, Hachette.
- Verine B.**, (2004), «Dialogisme interdiscursif et interlocutif du discours rapporté : jeux sur les frontières à l'oral», *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck, Duculot 2005, pp. 187.
- Vigner G.** (1989) : «Le français, langue de scolarisation», *Diagonales* n°12, octobre, pp. 41-45.
- Widdowson H.G.** (1978) «Une approche communicative de l'enseignement des langues», dans *LAL* , Paris, Didier.
- Vinck D.** (1999) *Sociologie des sciences*, Paris, Armand Colin, 1995

Sitographie

- <http://www.cavi.univ-paris3.fr/syled/cedicor.htm> CEDITEC, consulté le 28 janvier 2007.
- <http://univ-paris12.fr/wwwlabos/ceditec.present.html> , Gram, consulté le 28 décembre 2008
- <http://fr.groups.yahoo.com/group/legram/> , consulté le 20 décembre 2006
- www.er.uqam.ca/nobel/ieim/IMG/pdf/metho-2002-01-barry.pdf consulté le 28 janvier 2007
- Barry Alpha O., (2002), *Les textes méthodologiques*, <http://www.chaire-mcgca/> , consulté le 6 février 2007
- (<http://semen.revues.org/sommaire1860.html>), 12 avril 2000, Reformulation, répétition et style périodique dans l'appel du 18 juin 1940,
- Adam J.-M., Herma Th.(2000), « Répétition, altération, reformulation dans les textes et discours », consultés le 8 février 2010.

Annexe

1. Introduction

On trouvera dans cette annexe les transcriptions d'enregistrements qui ont servi de support à cette thèse. Celles-ci ont été divisées en deux parties : (1) corpus d'analyse, (2) corpus expérimental. Mais d'abord voici les conventions de transcription adoptées dans ce travail.

1.0. Conventions de transcription

Étant donné la longueur des extraits de cours constituant ce corpus, une transcription orthographique a été retenue. Une transcription fine n'était pas nécessaire dans la perspective de ce travail.

Nous avons tenté néanmoins de restituer une partie de l'oralité de ces transcriptions selon le principe de la grille développé par Claire Blanche-Benvéniste. Ce principe a été largement simplifié pour ne pas allonger la taille d'un corpus qui s'étale en l'état sur une centaine de pages. « L'ordre informationnel ou propositionnel du discours » a servi de guide.

Les principaux empilements paradigmatiques apparaissent sous cette forme.

Les onomatopées et les interjections ont été conservées. Les abondantes répétitions de mots ont été évitées, ainsi que certaines expressions interrompues et certaine.

Les énoncés transcrits ne commencent pas par une majuscule et ne se terminent pas par un point pour les distinguer des conventions de la langue écrite.

Les nombres sont écrits en toutes lettres. Les amorces de mots sont notés avec tiret (exemple ligne 2438 exis-) et les passages inaudibles sont notés par une succession de X.

Les pauses sont signalées par des croix (une + = pause courte ; deux = une pause moyenne ; trois = pause très longue). Plusieurs sigles sont utilisés pour abrégé certains groupes de syntagmes, notamment FLE, (française langue étrangère), FLM (français langue maternelle, FLS français langue seconde, D (doctorante) ; les informateurs sont désignés par la lettre E (étudiant).

Les numéros de ligne renvoient à la transcription des enregistrements de cours c'est-à-dire au corpus d'analyse au chapitre 2 et au corpus expérimental constitué d'extraits de cours au chapitre 3 et 4.

1.1. Corpus d'analyse

Ce corpus fait référence à l'ensemble de nos enregistrements de cours de droit. Nous avons analysé ces enregistrements au chapitre 2 de notre étude, et chaque fragment cité dans ce chapitre renvoie à ce corpus. Ces enregistrements correspondent à sept extraits de cours de droit recueillis selon les modalités exposées à la page 47 de l'étude. L'analyse de ces enregistrements avait pour but de nous permettre d'identifier les différentes composantes d'un cours magistral et de cibler celles qui étaient susceptibles de générer des difficultés

de compréhension orale et donc de prise de notes afin de les utiliser comme supports de travail pendant la phase expérimentale de l'étude.

1.2. Corpus pour des expériences :

Le *corpus expérimental* comprend trois éléments :

Le premier est une sélection d'extraits à partir de tous nos enregistrements de cours de droit c'est-à-dire le corpus d'analyse, en fonction des paramètres de complexité qu'ils renferment. Ce sont ces extraits que nous avons présentés aux étudiants pour tester leur compréhension à travers les notes qu'ils ont prises et leurs réponses aux questions écrites ciblées (cf. chapitre 4 du texte pp.186-259). Les raisons pour lesquelles chaque extrait a été choisi sont exposées dans le corps du texte au chapitre 3 pp.150-174.

La phase expérimentale de notre étude a donné lieu à des entretiens oraux dont la transcription est présentée comme deuxième élément de ce corpus. Ce corpus expérimental comprend un dernier élément constitué par les commentaires d'étudiants sur la complexité des extraits qui leur étaient proposés.

2. Le corpus d'analyse

3.1. Corpus n°1 Droit public

bien on va commencer toute de suite hein +++
 donc première partie droit et évolution sociale
 droit et évolution sociale +++
 ce que j'ai fait là il y a quelque minutes en vous annonçant le plan
 c'est un point de passage obligé auquel on vous soumet +++
 aussi chaque que vous aurez à faire un travail
 vous avez déjà fait ça d'ailleurs dans vos dans vos dissertation de français
 ou vos dissertation de philosophie
 chaque fois quand vous soumet donc au traitement d'une question
 qu'il soit à l'écrit ou à l'oral hein!
 vous devez annoncer votre plan
 vous devez annoncer ce que vous allez faire simplement par courtoisie pour le lecteur
 ou celui qui vous écoute
 pour l'auditeur hein +++
 donc il est tout à fait nécessaire
 vous le verrez quand vous ferez des exposés
 quand vous rendrez des devoirs écrits à la fin de votre introduction

d'annoncer le plan que vous suivrez hein pour que encore une fois que votre publique
sache où vous l'emmener +++
dans cette première sur le droit et l'évolution sociale
nous allons pas nous poser une question
ne notez pas ce que je suis entrain de vous dire c'est des chevilles
c'est des liaisons que je suis entrain de faire
donc ne dites pas que vous notez ça
nous allons nous interroger sur les origines du droit hein+++
qu'est-ce qui fait
comme je vous l'annonçais toute à l'heure déjà
qu'est-ce qui fait qu'une société comme la nôtre fonctionne au droit? +++
alors j'entends bien qu'elle ne fonction pas qu'au droit +++
elle fonctionne aussi en d'autres ressorts hein
d'autres mécanismes qui heureusement ne sont pas tous juridiques
ne relèvent pas tous du domaine du droit +++
mais il n'empêche que sur un certain nombre de grandes articulations les sociétés
contemporaine et
surtout les sociétés occidentales hein sont régies par des mécanismes juridiques +++
quand je dis surtout les sociétés occidentales il va de soi que ce qui sera notre centre
d'intérêt c'est le droit occidental
particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein +++
autrement dit les propos que je tiendrai sont largement ethnocentrés
comme on dit
vous connaissez cette expression? ethnocentrée
c'est-à-dire qui seront fondés sur une vision partielle
selon un point de vue qui prend d'abord en considération
le milieu où on se trouve hein +++
on étudiera essentiellement le système juridique français mais plus largement le
système juridique occidental
parce que le système juridique français n'est qu'un exemple parmi les
au sein des systèmes juridiques occidentaux +++
mais il va de soi
je pense que vous le devinez
ou si vous ne savez pas précisément
il va de soi qu'il existe des sociétés qui dans leur ensemble ne fonctionnent absolument
pas au droit +++
euh on peut prendre des exemple en Afrique

notamment en Afrique noir +++
on peut prendre des exemples en Asie +++
il y a là des pays qui méprisent le droit
et qui délibérément l'ignorent en considérant
c'est un thème lequel peut-être on aura l'occasion de revenir
ces sociétés-là considèrent que le droit c'est un instrument pour barbare
pourquoi?
parce qu'il enferme les gens dans des comportements précis et rigoureux +++
surtout parce que lorsqu'il y a un litige entre deux ou plusieurs personnes eh bien le
droit à travers la justice permet de trancher les litiges +++
mais qu'est ce que fait le droit
le juge en tranchant le litige en même temps
il pratique une scissure
une coupure comme un chirurgien si vous voulez avec son scalpel
dans les relations sociales des deux personnes qui s'opposaient hein +++
c'est ça ce que fait le jugement +++
quand un jugement intervient
qu'il est prononcé par un tribunal quelconque
le jugement consiste à dire qui a tort et qui a raison
qui a le droit pour lui
qui a le droit contre lui
et le jugement consiste à dire euh un tel a raison il gagne son affaire
il gagne son procès
il remporte la procédure
et l'autre beuh il avait des mauvais arguments
ou un mauvais parti
une mauvaise cause
comme on dit il a perdu
donc il est condamné +++
et toujours le maniement du droit à l'occasion des conflits et des oppositions sociales
se traduit dans nos sociétés occidentales par tous types d'aboutissements qui coupent
qui tranchent les relations sociales hein! +++
d'ailleurs on dit le juge tranche un conflit
et le verbe trancher implique bien cette incision comme le scalpel du chirurgien qui fait
qu'on voit les gens non pas dos à dos
mais chacun à leurs affaires avec pour l'un une condamnation sur le dos
pour l'autre le profit de dommages et intérêts ou la raison

qu'on lui a reconnu dans le jugement prononcé +++
les sociétés
enfin la plupart des sociétés asiatiques
la plupart des sociétés africaines ne fonctionnent pas du tout comme ça +++
qu'est ce qui compte dans ces sociétés-là? +++
c'est pas de savoir qui a tort
qui a raison +++
ce qui compte c'est l'harmonie du groupe
c'est l'harmonie sociale
c'est le fait que des gens puisse garder des bonnes relations entre eux même
quand ils sont en conflits +++
on ne cherche pas à trancher le conflit entre eux +++
on cherche à les mettre en rapport
à renouer la communication entre eux
et à faire en sorte qu'ils discutent
terme bien connu de tout le monde qui vise la phase de discussion qui peut être
interminable +++
on parle de palabre en Afrique hein +++
d'ailleurs ce mot de palabre désigne précisément ces efforts incessants qui sont faits
pour essayer de
pour parler vulgairement
de rabibocher
de raccommoder les gens
de faire en sorte qu'il trouve un terrain d'entente dépassant le litige qui les opposait +++
en France ils s'enfichent de ça hein! +++
vous êtes en litige avec votre voisin pour un problème de +++
euh beuh vous allez voir le juge
et le juge vous dira qui a tort
et qui a raison +++
vous serez en Afrique
ou en Asie
on dira
eh un tiers interviendrait et dira "venez chez moi ce soir
on va boire le thé
on va boire le café
puis on discutera de votre problème +++
et puis si ça marche pas à l'issue de la première soirée

on reviendra le lendemain
jusqu'à ce qu'on trouve quelque chose qui permette d'apparaître comme satisfaisant
pour tout le monde comme compromis
transaction qui sauvegarde en quelque sorte les relations entre les individus
tout ça
ça rejoint une conception de la vie sociale que
dont vous avez sûrement entendu parler dans
vos lectures anthropologiques
ethnologiques ici là
ou en philosophie je ne sais où
euh une conception générale du monde et de la place de l'homme dans la société
ce qui compte dans ces sociétés
et qu'on peut qualifier d'exotiques
puisque'ils sont éloignés géographiquement des nôtres
le mot exotique n'est pas du tout péjoratif
ce qui compte dans ces sociétés exotiques
c'est la sauvegarde de la communauté à laquelle on appartient
c'est pas le droit des individus +++
alors qu'en occident ce qui prévaut
c'est votre peau individuelle à vous mademoiselle
ou à vous monsieur
pas le sentiment de solidarité avec le voisin
avec le village
ou avec la quartier dans lequel vous habitez
c'est vos intérêts personnels
on verra que ça s'est formé au fil du temps
ça s'est traduit dans le droit par des institutions particulières
mais je vous disais ça d'une façon linéaire simplement pour vous montrer que si nous
nous fonctionnons au droit
encore pas toujours
mais à un certain nombre des moments privilégiés
nous recourrons au droit comme moyen de réguler nos relations internes
eh bien ce n'est pas le cas partout hein
notamment poliment peut-être pour la majorité
j'allais dire dans l'immense majorité de l'humanité
c'est pas le droit qui est l'instrument privilégié de régulation de la société

puisqu'en Asie
euh c'est là que vit l'essentiel de l'humanité numériquement parlant hein
ils sont combien ?
plus de la moitié
il doit y avoir un milliard et demi d'habitants
on reste minoritaire
donc le droit n'est pas même
si mes propos sont égocentrés
prennent en considération la situation que nous vivons
il faut aussi garder à l'esprit ce contre point
tout le monde ne vit pas selon notre propre façon de vivre
numériquement même nous sommes sans doute minoritaire +++
alors cette première partie qui sera donc consacrée à la recherche des fondements des
droits va nous permettre dans un premier temps de rentrer dans le chapitre premier
donc vous pouvez noter le titre que je reprendrai tout à l'heure
chapitre premier s'intitule droit et évolution sociale
et ce chapitre sera essentiellement fondé sur cette tentative de définition des
fondements d'un système juridique
je reprendrai tout à l'heure l'utilisation de ces deux termes que j'ai déjà employé à
plusieurs reprises au début juridique et droit pour montrer quelle est la parenté étroite qui
existe entre les deux
bien je reprends
donc euh sur le début de ce chapitre premier consacré au droit et aux besoins sociaux
alors de quoi s'agit-il? +++
bien il s'agit de nous interroger sur
comme je vous le disais tout à l'heure
à propos des fondements de droit
sur les origines du droit
il y a une manière commode et le plus souvent d'ailleurs efficace pour cerner les
contours d'un phénomène social
cette manière consiste à remonter dans le temps tout simplement
c'est le cas envisager les choses sous un angle historique
pourquoi? +++
parce que tout simplement on estime
c'est une espèce de vision banale de l'évolution des sociétés
on estime qu'aujourd'hui en l'an 2000
si vous voulez

on vit dans un cadre
sous la société française pour prendre notre exemple à nous

on vit dans un cadre qui est beaucoup plus complexe qu'il ne pouvait l'être pour nos ancêtres du 15ème siècle qui eux mêmes vivaient dans un cadre beaucoup plus complexe que ne l'était celui des Gaulois du deuxième siècle avant notre ère qui eux-mêmes déjà vivaient dans une société qui était très évoluée par rapport à l'homme de néandertal
ou à l'homme de Cro Magnan +++

cette idée si voulez que plus le temps a passé
plus le temps s'est s'écoule hein
plus les siècles et les millénaires se sont accumulés et
plus la vie sociale s'est complexifiée et compliquée

les gens ont acquis des spécialisations qui font qu'aujourd'hui on a un tuyau qui fuit on appelle pas le maçon
on appelle le plombier
un spécialiste hein !
dans les rôles

dans l'échelle des travailleurs sociaux des professions qui n'existaient pas il y a seulement une trentaine d'année etc. +++
donc les choses sont de plus en plus complexes +++
une banalité

ça relève un peu de la conversation que font nos commerces ce que je suis entrain de vous dire
mais ça relève quand même d'une réalité historique
au fur et à mesure que les sociétés se sont développées
elles se sont compliquées grâce
ou à cause de ce développement précisément
donc si on remonte le temps
si on remonte le temps

on peut avoir l'espoir d'appréhender certains phénomènes au moment où ils sont apparus
et ces phénomènes apparaîtront en ce moment-là dans leur pureté originelle +++
ils seront plus faciles à saisir
plus facile à cerner

ils ne seront pas bourrés de gangue de ces euh toutes ces couches de substrats qui se sont posées accumulées au fil du temps qui s'est écoulé hein! +++
et on procède de cette façon-là pour beaucoup d'explications
on remonte les siècles

on remonte les millénaires pour essayer de retrouver les moments d'apparition d'un phénomène particulier qu'on va étudier

et pour pouvoir en donner une définition à l'état pur si je puis dire

eh bien on s'est interrogé sur cette manière de faire à propos du droit

on a utilisé cette façon de remonter le temps

de remonter la chronologie

de remonter l'histoire pour discerner à quel moment le droit était apparu +++

quand le droit est-il apparu

et on a trouvé des traces anciennes du droit en remontant le temps comme ça +++

alors je parle pas des derniers siècles qui viennent de s'écouler

c'est évident qu'au 18^e siècle par exemple il y avait du droit à profusion +++

il y avait des textes juridiques déjà extrêmement élaborés

je parle pas non plus de l'antiquité romaine en particulier qui a été un des grands moments de développement du droit

on parle de droit romain +++

certaines d'entre vous étudieront en année de licence ou en année de maîtrise des matières spécifiques qui portent sur l'histoire du droit et en particulier sur le droit romain

euh le droit romain était déjà très perfectionné

très construit +++

c'était un ensemble dont nous avons d'ailleurs hérité

beaucoup d'institutions juridiques romaines survivent aujourd'hui bien sûr modifiées amendées

reformées profondément

mais on en retrouve la trace précise encore aujourd'hui par exemple dans un domaine que je cite très souvent dans les exemples que j'utiliserai dans le domaine des biens immobiliers

des immeubles

eh bien notre droit français actuel à l'an 2000 est dans une grande mesure l'héritier de celui existait déjà à l'époque de l'empire romain

sous réserve évidemment de toutes les modifications +++

mais ça n'empêche que les fondements

les grands principes si vous voulez du droit immobilier

on peut les retrouver déjà dans le droit qui existait à l'époque de l'empire romain +++

puis on peut remonter encore plus loin

on peut remonter à des sociétés qui ont précédé notre ère

aux grecs

et à d'autres sociétés antérieures

on peut trouver par exemple un code

un véritable code que l'on désigne du nom de souverain qui régnait en ce moment là sur la Mésopotamie

parce que c'est les environs de Bagdad que ce code a été trouvé +++

c'est le code de Amourabi +++

bon il y a plusieurs orthographes possibles le nom propre d'Amourabi

Amourabi c'est je répète le nom du monarque qui régnait sur la Mésopotamie +++

le code d'Amourabi c'est un ensemble des plaquettes hein! sur lesquelles a été gravé quantité d'article qui ressemblent tout à fait à ce qu'on connaît aujourd'hui dans nos code de Dalloz

ou de Litec que je XXX tout à l'heure

c'est des dispositions juridiques extrêmement précises qui portent sur la manière dont on peut prêter quelque chose

on peut en obtenir la constitution

on peut prêter de l'argent

des animaux etc.

euh sur la façon aussi dont on peut réparer les préjudices que l'on provoque à autrui

puis bref quantité des relations juridicisées

c'est-à-dire appréhendées par le droit encadrées par le droit

qui montre que à l'époque

et l'époque en question c'est le début du 17ème siècle avant notre ère

précisément l'an 1695

c'est de cette année là qu'on a pu daté ce code d'Amourabi

donc en moins 1695 il existaient déjà des instruments juridiques très élaborés

très perfectionnés +++

à la même époque d'ailleurs on écrivait certain des éléments qui composent ce que l'on nomme couramment la bible

l'ancien testament hein!

vous savez la bible

ou l'ancien testament

c'est cette partie de la révélation religieuse qui est commune aux trois grandes religions monothéïtes

je dis bien commune aux trois hein!

par ordre d'apparition historique si je puis dire les juifs les chrétiens et enfin les musulmans croient tous en l'ancien testament hein!

c'est leur fond commun hein! si vous voulez

ce sont les fondements de la croyance religieuse

eh bien dans cet ancien testament qu'on nomme la bible il y a une première partie qui est sans

doute constituée des morceaux les plus anciens +++
parce que sans doute la bible n'a pas été écrite évidemment par un seul auteur
elle n'a pas été écrite non plus à la même période il y a des collages +++
y a des morceaux qui ont écrits à siècles différents
eh bien parmi les morceaux qui composent
composent le premier livre qu'on appelle le
Pentateuque
ça relève de la culture générale ça
le pentateuque c'est le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible
et dans ce Pentateuque là on trouve des dispositions étroitement juridiques
et y en a une que vous connaissez notamment ça s'appelle le décalogue
pas que vous connaissez j'espère
le décalogue c'est les dix commandements
bien les dix commandements ont une très forte connotation juridique
mais à côté même des dix commandements y a quantités de dispositions qui sont
presque rédigés sous forme d'articles de lois tels qu'on le connaissons aujourd'hui
et comme je vous disais tout à l'heure à propos du code d'Amourabi
on trouve par exemple dans cette partie ancienne de la bible des dispositions qui
régissent le prêt
le prêt d'animaux hein
le prêt de bœufs par exemple pour labourer la terre
qui régissent la réparation que l'on doit si l'on casse une jambe à quelqu'un
si l'on lui casse un bras on devrait
tant d'épis de blé pour réparer le préjudice etc.
donc tout ça figure dans un texte
un texte de l'époque ancien
enfin ancien pour nous qui comptons les décennies mais qui n'est pas évidemment très
ancien à l'échelle de l'humanité
et on pourra ensuite remonter encore le temps ou essayer de la faire parce que vous
savez bien que plus on remonte temps
il est plus difficile de trouver des traces de ces sociétés anciennes qui ont disparu depuis
belle lurette
notamment des traces écrites
parce que d'abord l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connu depuis beaucoup
plus longtemps que cette période que j'envisage
le début du deuxième millénaire avant notre ère hein et donc les preuves
les traces sont de plus
en plus ténues et donc difficiles à trouver

ça veut dire quoi ?
quand on se penche sur les résultats de cette recherche historique
c'est que aussi loin qu'on puisse remonter dans l'histoire
aussi loin qu'on puisse remonter dans le temps on trouve des traces de droit
on trouve des traces du droit qui n'ont
pas toujours été dans la forme que l'on connaît aujourd'hui
ça peut être simplement une disposition des choses pourquoi des gens ont été enterrés
de telle ou telle manière
on les retrouve dans les nécropoles anciennes
pourquoi est-ce qu'ils étaient enterrés sur le côté pliés en deux dans la forme fœtale
ça correspond à des prescriptions
à des obligations religieuses mais aussi juridiques
donc il semble bien que aussi loin qu'on puisse aller on retrouve la présence de
dispositions de droit
de dispositions juridiques
je profite de l'emploi de ces deux termes comme je vous l'annonçait tout à l'heure
pour vous préciser que juridique
le mot juridique et de droit ça veut dire la même chose hein sont
employés comme tout le monde d'ailleurs l'un pour l'autre
ç'a exactement le même sens
juridique c'est un adjectif qui vise
qui permet de désigner
qui permet de désigner tout ce qui se rapporte au droit dans un sens très très large
c'est vrai
on peut conclure de cette espèce d'échappée historique que je viens de faire très loin
dans le temps hein
on peut conclure inévitablement que
enfin inévitablement avec peu de chance de se tromper tout de même
parce qu'il n'y a pas de preuves scientifiques encore une fois
on peut conclure avec de peu de chance donc de faire d'erreur que euh le droit est
apparu avec les relations sociales
des relations entre les hommes
et des relations entre les hommes sont nées avec l'humanité cela va de soi
l'homme n'a jamais été un être unique
donc dès que la première société s'est formée
il y'a fort à parier pour que elle ait eu recours à des premières formes de droit
des premières formes

d'organisations juridiques de ses relations internes

de ses relations aussi extérieures

donc ça nous emmène à examiner le problème du droit sous un autre angle historique tout en gardant cette plongée dans le temps

on va voir dans une section première que le droit répond d'abord à une aspiration matérielle qui est tout simplement l'aspiration à la sécurité

donc section 1 l'aspiration à la sécurité

et nous verrons dans une section 2 plus tard

que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme

d'une idée si vous préférez

d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qui répond à une l'aspiration à la justice

donc section 1 je reviens l'aspiration à la sécurité

alors l'aspiration à la sécurité je ne sais pas ce que vous en pensez

mais c'est un peu commun de dire ça

c'est l'aspiration de tout le monde

ceux qui n'aspirent pas à la sécurité sont ceux qui s'estiment les plus forts

ceux qui n'ont rien à craindre du monde qui les entoure

ceux-là ne souhaitent pas bénéficier d'une sécurité particulière

parce qu'ils trouvent en eux-mêmes des ressources de s'épanouir sans rien craindre de l'extérieur

mais le lot commun

le sentiment général partagé par la quasi totalité d'une population dans une société donnée c'est cette aspiration

ce souhait de pouvoir vivre paisiblement avec ses capacités

sans craindre à tout moment d'être agressé par autrui ou par la nature environnante

et c'est ce dernier aspect que je vais développé dans un premier point

dans un premier paragraphe

nous allons voir le rapport qui existe entre le droit et la précarité matérielle

donc paragraphe premier droit et précarité matérielle

personnellement ce que j'ai évoqué tout à l'heure

j'ai dit que vous avez une relation entre étudiants qui êtes sur le même banc

vous avez des relations familiales

vous avez des relations amicales quand vous sortez

quand vous allez faire des courses avec des professionnels

des vendeurs etc.

toute notre vie est faite de cette manière-là
des relations sociales extrêmement diverses dans des ordres très différents
bon et ça depuis votre naissance jusqu'à votre mort c'est comme ça que ça va se passer
eh bien à chaque fois que nous avons une relation sociale
et quand j'emploie cette expression relation sociale
je le répète
n'importe quelle relation avec autrui
soit avec une autre personne
ou avec plusieurs peu importe
hier on avait une relation sociale à plusieurs dizaines de millions
qu'on aille voter
où qu'on n'y aille pas au référendum +++
on était 37 millions à être mis dans le même sac
à être confrontés à la même relation sociale
qu'on refusait
ou qu'on acceptait peu importe
qu'on répondait oui
ou non peu importe +++
mais on était dans un cadre juridique à 37 millions
c'est le nombre d'électeurs en France
bon donc cette relation sociale qui peut être à géométrie variable
elle repose toujours sur un rapport inégalitaire
parce que l'inégalité c'est le sort commun
c'est la situation de départ dans laquelle nous nous trouvons tous les uns par rapport
aux autres
l'inégalité
elle fait que beuh vous êtes plus grand que votre voisin
vous êtes plus mince
vous êtes plus beau vous êtes plus intelligent
ou vous êtes plus rapide à la course à pieds ou au cinquante mètres bras
c'est ça l'inégalité +++
elle peut elle aussi
cette inégalité
vous voyez plus clair
vous n'avez pas besoin des lunettes
vous êtes costaud vous êtes faibles etc.

vous mangez beaucoup
vous mangez peu
c'est autant d'illustrations d'une inégalité qui est multiforme
protéiforme
appelez ça comme vous voudrez hein!
or quand vous rentrez en relation avec quelqu'un ces inégalités inévitablement
apparaissent ++
en d'autres termes toutes relations sociales se situent dans le cadre d'un rapport de
force
et vous le savez bien
le rapport de force n'est pas toujours bêtement brutal +
parce que s'il était toujours bêtement brutal
cela voudrait dire qu'on est toujours à l'époque de l'homme de caverne où l'homme tirait
sa femme par la chevelure quand il voulait déménager de la grotte hein! +
ça c'est le rapport de force brutal primaire physique si je puis dire +
ce serait des haltérophiles qui nous gouverneraient +
si c'était un rapport de force brutal hein!
ou les messieurs muscles
messieurs univers de telle ou telle année qui seraient les rois du monde +
donc ça c'est qu'un aspect sur une confrontation physique ça vaut le coup d'être le plus
fort +
c'est intéressant comme critère +++
mais c'est pas ça qui mène le monde heureusement
et qui se situe sur des terrains extrêmement différents
et vous le savez bien mais le rapport de force
il peut reposer sur quantité d'autres choses
alors matériels entre les riches et les pauvres
ceux qui ont beaucoup ceux qui ont peu +++
il peut se reposer aussi sur un certain plan intellectuel par exemple la connaissance
ça peut être un rapport de connaissance
de la détention d'information
je prends un exemple qui va vous provoquer ici entre nous
c'est-à-dire vous je ne sais on va dire 350
et moi tout seul misérable individu isolé face à l'ordre que vous représentez +++
s'il y a un rapport de force physique qui s'institue entre nous
je n'ai qu'une seule chose à faire

c'est prendre mes jambes à mon coup sauter dans ma voiture et essayer de m'échapper sans me fracasser la figure

parce que beuh comme je disais vous êtes 350 et je suis tout seul

il suffirait beaucoup moins de 350 pour que j'enregistre une défaite radical immédiate et sanglante hein! +++

donc pour parler communément ça fait pas un puits

si on envisage le rapport de force sur cet angle-là entre vous et moi +++

je suis évidemment perdant

même pas la peine de disserter là-dessus

en revanche si on envisage le même rapport entre vous toujours 350 contre moi toujours tout seul sur le plan de la connaissance du droit

je dis pas sur le rapport de l'intelligence

parce que l'intelligence personne ne sais ce que c'est

mais sur le plan de la connaissance du droit +++

je ne dis pas que je gagnerais

parce que si on additionne toutes les connaissances que vous avez en la matière mais que peut-être que vous avez plus de connaissances plus que moi mais que vous maîtrisez moins bien que vous avez du mal à exploiter par manque d'expérience etc. +++

donc je peux espérer sur le terrain-là

sur la base de ces critères-là seulement hein!

je peux espérer l'emporter sur vous +++

ce qui montre bien que selon le terrain sur lequel on se situe le rapport de force a évolué vous savez bien

vous ferez le jeu de filles +++

vous rencontrez un samedi soir en sortant de boîte une masse musculaire énorme qui mesure deux fois plus que vous

qui est large etc.

et puis cette masse énorme

cette brute épaisse va se mettre à fondre devant vous parce qu'il est tombé amoureux de vous

le rapport de force là

il se situe sur le terrain de la séduction hein! +++

et sur le terrain de la séduction il y a pas de nombre qui compte

il y a pas de comparaison de force physique qui

compte hein! +++

c'est complètement autre chose encore

ça rien à avoir non plus avec la connaissance

essayer d'expliquer qu'est-ce qui peut faire qu'une personne va en séduire une autre

c'est parfois indéfinissable d'ailleurs
mais ça n'empêche que
c'est une autre manière de faire se manifester la nature de la relation entre deux individus
et qu'est-ce va en résulter qu'on soit 350 ou moi tout seul
que ça soit deux personnes qui se rencontrent
ou que ce soit n'importe quel chiffre intermédiaire ou supérieur
qu'est-ce qui va résulter de ce rapport-là
de ce rapport
de cette relation sociale
il va résulter une inégalité hein
le gros costaud qui fond face à la minette
il se met en situation d'infériorité
il accepte de se mettre en situation d'infériorité par rapport à la fille qu'il vient de rencontrer +++
c'est elle qui va le dominer en le tenant par les sentiments +++
c'est ça
c'est ce par quoi va se tenir l'inégalité +++
c'est par la soumission de l'un et par la domination de l'autre
c'est comme ça que se traduit le rapport de force
qu'il soit de force brutal
qu'il soit de connaissance d'intelligence économique de richesses
tout ce que vous voudrez
dans tous les cas il va se traduire par un rapport d'infériorité et de supériorité selon la partie qu'on envisage +++
si l'on extrapole
si l'on généralise ce type de situations
on aboutit à quoi ?
on aboutit à une situation dans laquelle dans le pilotage des sociétés
dans rapports sociaux alors plus généraux
globaux
à l'échelle d'une société dans son ensemble
eh bien ceux qui tiendront le haut du pavé
je vais utiliser une expression commune
ceux qui dirigeront
ceux qui prendront le pouvoir seront les plus forts
parce que ce sera les plus forts économiquement

les plus forts politiquement
c'est pas tout à fait la même chose peu importe
mais ce sera les plus forts qui l'emporteront
et il y aura une masse des gens qui seront au contraire en situation d'infériorité
qui seront donc soumis hein!
et le risque c'est qu'on aboutisse par voie de domination successive à une situation
extrêmement simple qui est malheureusement bien connu
que toutes les sociétés ont connu qui est celle de la domination d'un seul qui pourra
assouvir une liberté totale
parce qu'il sera le tout puissant
il tiendra tous les moyens de force principaux dans la main hein! +++
ça sera le dictateur
le chef
le despote
le tyran
appelez-le vous voudrez
or lui il aura effectivement une liberté sans limite
il aura en dessous de lui une masse représentée par le reste de la population qui sera
au contraire en situation d'esclaves
sera soumise à ses volontés et à son bon plaisir
alors cette situation non seulement elle est détestable pour les principes qui sont assez
subjectives +++
on ne va rentrer dans ce débat-là
mais cette situation-là de la domination d'un seul qui libre jouit d'une liberté absolue
face à tous les autres qui sont soumis aux libertés que le leader veut bien leur reconnaître
cette situation qui résulte d'un rapport de force une confrontation à un échelon politique
en général
elle est très instable
parce que tout le monde n'espère qu'une seule chose c'est remplacer le chef
c'est des rivalités qui apparaissent très vite
très rapidement
qui se généralisent
et qui rendent compte de cette instabilité
et le droit
le droit face à ce type de situation
il présente un avantage considérable qui fait que le plus souvent on choisit de recourir
à lui
c'est quoi cet avantage?

c'est qu'il permet de prévoir dans le cadre relationnel où l'on se situe
il permet de prévoir le comportement du
ou des autres du partenaire
si vous voulez de celui avec lequel
ou de ceux avec lesquels on est en relation
ce qui permet de sortir de l'incertitude dans laquelle plonge inévitablement l'inégalité et
les rapports de force qu'elle provoque +++
or si on était tous égaux les uns par rapport aux autres il y aurait pas de problème
on aurait pas besoin du droit +++
mais dès lors qu'il y a une inégalité
dès lors qu'il y a un rapport de force de soumission
ou au contraire domination de l'un
les comportements de celui qui domine sont imprévisibles
et le droit a ce mérite de gommer l'incertitude de la relation sociale
alors de quelle façon? +++
mais de façon extrêmement simple comme vous savez vous aussi
le droit
il procède toujours comme ça +++
le droit fixe un cadre au comportement
il fixe des limites
il délimite
il balise
ces termes sont synonymes
le droit balise les comportements possibles
il circonscrit si vous voulez les comportements de chacun en disant :
« on peut se situer à l'intérieur du cadre que je définit
et au contraire on ne peut pas se situer hors de ce cadre » +++
donc lorsque vous vous rentrez en relation avec une personne
mais si savez
si le droit existe
vous savez que vous allez vous situer
et situer votre relation à l'intérieur de ce cadre
vous allez pouvoir prévoir les réactions d'autrui +++
et vous aurez la certitude que ces réactions n'outrepasseront pas les limites qui ont été
fixées par le droit +++
exemple très simple

euh vous décidez de vous marier
ou même mieux pas besoin de se marier
on se marie de moins en moins
donc vous décidez de vivre en concubinage
de vivre de façon libre avec quelqu'un
ce qui veut dire que vous acceptez dans le cadre de votre vie de couple un certain
nombre de contraintes qui sont juridicisées
c'est-à-dire qui sont prévues par la loi +++
le droit précisément en la matière pose des définitions
par exemple il définit l'obligation d'assistance pour les gens mariés hein! +++
quand on est mari et femme
on doit mutuellement s'assister
quand il y en un qui est en difficulté malade
ou qui n'a plus de ressources etc.
il a perdu son emploi
et l'autre doit l'aider à retrouver la santé
ou à survivre économiquement parlant
autre obligation
lorsqu'on est mari et femme
on se doit à des relations sexuelles
on doit avoir ensemble des relations sexuelles
puisque la finalité du mariage
vous l'étudierez plus largement dans le droit civil
c'est la procréation
ça veut dire le fait de faire les enfants
de renouveler les générations
mais le droit dit "si j'autorise et même si je facilite les relations sexuelles entre ceux
qui sont mariés
entre les deux conjoints
ça ne veut pas dire pour autant que j'autorise toutes les sortes de relations sexuelles
et il y a notamment une catégorie des relations sexuelles que j'interdirai juridiquement
parlant
ce sont les relations sexuelles non consenties
celles qui ne sont pas consenties librement par chacun de deux époux
autrement dit le droit en la matière
en matière de formation de couple dit par avance au mari et à la femme quel est le
cadre à l'intérieur duquel ils doivent se situer

donc le mari ou la femme savent par avance hein!
en d'autres termes on retrouve bien cette fonction qu'on peut appeler si vous voulez de lisibilité des rapports sociaux
dès lors que le droit intervient
il rend lisible les relations sociales générales que l'on peut avoir avec autrui
lorsque vous allez chez Darty
ou chez l'épicier de votre quartier
ou chez un marchand de chaussure de votre quartier pour acheter selon le cas un disque ou une paire de chaussure
vous allez payer le prix
vous savez que en échange du prix le vendeur
celui qui tient le magasin est tenu de vous délivrer la chose en contre partie de l'argent que vous avez versé
qu'est-ce qui le dit ça?
ça vous paraît naturelle tellement c'est intégré dans les pratiques sociales
amis ce qui garantit que l'opération va bien se faire dans les deux sens
que vous acquéreur vous allez devoir payer de l'argent
et qu'en échange le vendeur va devoir vous délivrer la chose que vous avez voulu acheter
c'est le droit qui vous le dit
parce que qu'après tout le droit pouvait bien vous dire ha!
beuh non vous allez simplement emportez la chose
si il y avait pas de type de règles
on serait dans l'incertitude la plus totale
le vendeur doit délivrer la chose
l'acheteur doit payer le prix
c'est une autre manière de dire à deux personnes dont l'une a besoin d'un produit que l'autre détient
eh bien vous allez vous engager dans une relation à l'issue de laquelle vous êtes certain que vous retirerez tel profit
le vendeur retirera l'argent
l'acheteur retirera la chose
et c'est le droit qui définit les conditions dans lesquelles l'opération peut avoir lieu
s'il y en n'avait pas
s'il n'y avait pas de droit en la matière
il n'y aurait pas de développement possible du commerce tel qu'on le connaît depuis plusieurs siècles +++

3.2. Cours n°2

Discipline : Droit constitutionnel

bien

mesdames messieurs bonjour +++

elle est arrivée pour faire sa recherche ici à Brazzaville

et donc nous devons contribuer tant que faire se peut à ce que sa recherche se passe dans des bonnes conditions +++

c'est pour cela que j'ai bouleversé un peu l'emploi du temps ordinaire pour vous faire le cours constitutionnel en lieu et place du cours du droit des relations internationales et du droit communautaire

j'enseignement est fait euh

puisque je dois me présenter pour celle qui est là

cet enseignement est assuré donc par euh moi-même docteur Moyen

je suis doyen de la faculté de droit de cette université du 3ème millénaire

ancien étudiant à la faculté de droit d'Aix en Provence

lauréat de cette Faculté +++

et donc je suis spécialiste des questions du droit public +++

sans trop euh plus tarder

nous avons commencé le cours du droit constitutionnel il y a un moment

et nous l'avons structuré de deux manières

avec premièrement euh les problèmes fondamentaux du droit constitutionnel

c'est-à-dire le financement de la démocratie ainsi de suite +++

et deuxièmement

deuxième partie nous étudierons le panorama des systèmes politiques

après nous aurons globalement deux grands systèmes politiques consacrées par le droit constitutionnel +

le système présidentiel qui sera illustré essentiellement par l'étude de la constitution américaine

la constitution

congolaise du 20 janvier 2002 +++

et nous verrons le régime parlementaire avec les institutions euh anglaises

la Grande Bretagne si vous voulez bien +

et nous verrons l'appendice

les régimes politiques mixtes avec l'exemple du système français

bien donc nous sommes dans l'étude de l'État

la semaine dernière nous avons fait euh la

les deux premiers paragraphes sur l'État +

et nous sommes sur euh les
les éléments constitutifs de l'État que nous avons d'ailleurs étudié +++
on rappelle simplement comme nous faisons habituellement que pour qu'un État existe
et vous le savez bien en droit constitutionnel
il faut un élément matériel
c'est-à-dire le territoire
et il faut un élément humain
la population
un élément juridique
c'est-à-dire le gouvernement +++
tout cela nous l'avons étudié +++
et nous avons amorcé aussi l'étude de +++
des types d'États avec l'État unitaire d'un côté et l'État fédéral de l'autre +++
nous sommes précisément sur l'État unitaire n'est-ce pas? +++
quel est le titre qui avait été annoncé+++
//Etat unitaire/ (réponse des étudiants en chœur)
si je ne me rappelle ++++
c'était euh l'État unitaire paragraphe 1 n'est-ce pas ? +++
où est-ce que nous nous sommes arrêté? +++
quelqu'un peut me dire où nous nous sommes arrêté ? +++
+++ *Intervention d'étudiants/*
comment ? +++
sur les limites de la décentralisation en ce qui concerne l'étude de l'État unitaire
n'est-ce pas ? +++
voilà
grand 3
petit 3 les limites de la décentralisation bien +++
mais nous n'allons pas traiter des limites de la décentralisation si nous ne revenons
pas un instant
puisque'il s'agit d'un chapitre nouveau pour vous
si nous ne revenons un instant
nous avons dit que l'État unitaire est un État qui est construit autour du principe de euh
l'unicité et de l'indivisibilité
de sorte que il n'admet pas en son sein l'existence d'entités se réclamant de la même
qualité que lui même +++
c'est-à-dire au sein de l'État unitaire il ne peut y avoir une partie du territoire qui se
réclame de la qualité d'État

l'exemple de l'État unitaire que nous connaissons c'est bien entendu la France en l'article 2 de la constitution précise qu'il s'agit d'un État unitaire +++
et cela vous l'avez mentionné +++
et que par conséquent il est indivisible ++
il y a le Congo notre pays
son article premier dit
l'article premier de la constitution dit qu'il s'agit d'un État unitaire
indivisible
social
laïc
tout ce que vous connaissez +++
ce qui importe pour nous c'est le caractère indivisible de l'État congolais +++
aucune partie du territoire ne peut se réclamer de la qualité d'État
ne peut tenter de devenir un État concurrençant l'État congolais lui-même +
mais présenté de cette façon on a le sentiment
nous avons aussi dit
on a le sentiment que l'État unitaire fonctionne
tous les États unitaires fonctionnent de la même façon +++
non +++
il y a des États qui choisissent de fonctionner selon le modèle du centralisme
c'est-à-dire de la concentration +++
par conséquent ces États sont gérés depuis le sommet de l'État
c'est-à-dire par le gouvernement central de l'État qui gère ces États +++
il n'y a aucune possibilité de partage de pouvoir +++
bien entendu ce type d'État
nous l'avons aussi relevé
ne peut-être évoqué qu'à titre historique +++
parce que aujourd'hui
et vous vous en doutez d'ailleurs
on ne peut pas imaginer qu'un État fonctionne uniquement à partir de euh du sommet
de l'État
du gouvernement central
et peut-être même de la capitale seulement +++
c'est pour cela que la plupart des États modernes qui suivent le système du centralisme
administratif ont euh évolué petit à petit vers le système de la déconcentration +++
la déconcentration est un mode de

gestion de l'État unitaire par lequel en plus du pouvoir central du gouvernement central l'État admet qu'il y ait des structures déconcentrées
c'est-à-dire qui sont déléguées auprès des collectivités +++
malheureusement ou heureusement pour le pouvoir central ces entités
ou ces euh personnes qui sont des agents de l'État euh délégués auprès des collectivités n'ont pas de pouvoir propre
n'ont pas de pouvoir propre et ne font
que appliquer l'unique politique de l'État central +++
c'est là le problème de la déconcentration
et la maxime que je vous ai présentée
qui est connue celle que dit
que donne Odylon Barreau au 18ème siècle parlant de l'État unitaire déconcentré
il a dit « c'était le même marteau qui frappe on a simplement raccourci le manche » +++
ça veut dire que quand il était loin ce n'était pas aussi dur que cela
et désormais ils sont plus proches de nous
et ils nous frappent avec beaucoup de sévérité +++
c'est le même pouvoir qui frappe
mais il frappe avec une grande proximité +++
mais ce système aussi ne contribue pas véritablement à satisfaire les aspirations démocratiques des peuples +++
d'où euh la plupart des États modernes euh avancent aujourd'hui dans la direction d'une véritable décentralisation +++
la mise en place de la décentralisation exige que il y ait d'abord une première étape
c'est la création des collectivités territoriales qui sont décentralisées +++
collectivités territoriales décentralisées donc qui bénéficient d'une autonomie relative +++
et cette autonomie doit être surtout financière de sorte que ces entités décentralisées puissent s'autogérer et fonctionner normalement
2ème point de la décentralisation c'est l'élection
à la différence de la déconcentration où les agents de l'État sont délégués auprès des collectivités
sont simplement les
envoyés du pouvoir central +++
ici ceux qui gèrent les collectivités décentralisées bénéficient d'un mandat qui leur a été octroyé à l'issue d'une élection +++
c'est-à-dire les habitants de la circonscription concernée votent ceux qui sont appelés à gérer les affaires de la collectivité ainsi décentralisée +++
et cette élection permet de réaliser les conditions d'une euh relative autonomie +++

relative autonomie
parce que il ne s'agit pas de la création d'un État +++
une collectivité décentralisée n'est pas un État +++
la collectivité décentralisée est une entité dotée d'une certaine personnalité juridique
d'une autonomie financière administrative
une autonomie relative qui ne saurait être
considérée comme l'autonomie dans le
euh le style de ce que l'on trouve notamment en ce qui
concerne les État
les États fédéraux +++
et cela nous le verrons un peu plus tard
bien on pense que naturellement
que ce système de la décentralisation cadre au mieux avec les aspirations
démocratiques des populations +++ bien entendu
mais à toutes choses il y a aussi quelques revers +++
d'où pour nous la nécessité d'étudier aussi les limites de la décentralisation +++
parce que les limites il y a en +++
quand on voit par exemple la décentralisation au Congo
moi j'ai personnellement participé
je vous l'ai déjà dit
la rédaction des lois sur la décentralisation au Congo
il y a quelque part euh à penser que
qu'une telle politique est quelque peu chimérique
dans la mesure où euh des collectivités ont été créées
il est vrai
il faut une autonomie suffisante pour ces collectivités +++
mais cette autonomie suffisante ne peut être réalisée que si les collectivités ainsi créées
bénéficient de leurs propres richesses
et c'est là me semble t-il qu'il y a une grande difficulté +++
parce que la plupart des collectivités territoriales décentralisées
nos départements actuellement n'ont pas me semble t-il les moyens nécessaires pour
satisfaire les exigences de la
de la décentralisation +++
petit 3 s'il vous plaît
les limites de la décentralisation
les limites de la décentralisation ++++++
on ne doit pas oublier

(intervention d'étudiants)

oui s'il vous plaît je sais

on ne doit pas oublier que la décentralisation territoriale se situe dans le cadre de l'État unitaire +++

c'est-à-dire que la décentralisation ne sort pas du cadre de l'État comme le serait par exemple l'existence des États fédérés ou l'État fédéral +++

eh il tient précisément

l'État tient précisément à son unité et à son indivisibilité

par conséquent il est normal que les gouvernants disposent d'un droit de regard et d'un droit de tutelle

d'un droit de regard et d'un droit de tutelle

je vous avais parlé de cela

le droit de regard et le droit de tutelle sont essentiellement

euh si vous voulez

symbolis- par l'existence

euh concomitamment

euh il y a parallèlement des autorités

décentralisées et les autorités déconcentrées

c'est-à-dire ceux que l'État envoie

par exemple l'existence des Préfets en France ou au Congo

les Préfets sont les représentants du pouvoir central

donc ils regardent l'application

la bonne ou mauvaise application des lois de l'État

puisque le principe d'indivisibilité veut que euh les lois soient appliquées de la même manière sur la totalité du territoire

donc de façon

c'est-à-dire à l'égard

à l'égard de tous +

malheureusement il est très difficile

vous écrivez s'il vous plaît

malheureusement il est très difficile de trouver la mesure

la mesure de cette tutelle +++

tantôt elle peut être trop légère

trop légère ou trop lointaine

c'est la cohésion de l'État qui risque de se trouver compromise par la légèreté ou par le caractère lointain d'une telle tutelle ++

mais il peut arriver aussi

si elle est trop pesante
si elle est trop pesante ou trop étroite c'est la décentralisation
c'est la décentralisation qui risque d'être remise en cause
+++
je pense que nous étions à cet endroit +++
cette tutelle toutefois
cette tutelle toutefois peut être exercée directement par les gouvernants ou par
l'intermédiaire des agents des gouvernants placés auprès des organes des collectivités
et c'est le cas
je l'ai dit tout à l'heure
de la France en qui concerne les Préfets et les sous-préfets qui sont des
représentants du pouvoir central +++
à la ligne s'il vous plaît
la tutelle peut être porter aussi bien sur les organes que sur les décisions des
collectivités décentralisées +++
mais en réalité
et je pense l'avoir mentionné
il est rare que la tutelle
euh la tutelle portant sur les organes n'a lieu que de façon exceptionnelle
ce qui importe me semble t-il c'est la tutelle qui porte sur les décisions des organes
décentralisés
c'est-à-dire des organes de gestion des collectivités décentralisées +++
et paragraphe 2 s'il vous plaît
paragraphe 2 l'État fédéral
l'État fédéral +
paragraphe 2
vous mentionnez l'État fédéral
et vous écrivez s'il vous plaît que
le fédéralisme est particulièrement complexe
le fédéralisme est particulièrement complexe dans la mesure où
dans la mesure où il associe et superpose
il associe et superpose
des collectivités étatiques distinctes +++
ainsi à l'étage inférieure
ainsi à l'étage inférieur on trouve des États membres ou fédérés
étape inférieure on trouve des États membres ou fédérés
et à l'étage supérieur l'État fédéral +++

bien je m'arrête un instant pour dire que l'État unitaire et l'État fédéral sont souvent pronon-+++

euh présentés sous deux vocables

l'un c'est-à-dire l'État unitaire est un État simple n'est-ce pas? dans la mesure où il euh n'admet pas d'autres États +++

l'État fédéral est un État complexe dans la mesure où il admet en son sein l'existence d'entités qui sont véritablement des États +++

or nous savons que l'existence ou la disparition d'un État dépend de la réunion cumulative ou non d'un certain nombre d'éléments que je venais de citer tout à l'heure le territoire la population et le gouvernement ++

donc ces États fédérés qui sont des micro États

qui composent l'État fédéral

c'est-à-dire le macro État ont les mêmes éléments constitutifs de l'État ++

ce sont des États à part entière qui durant une période de leur évolution ont décidé de s'associer pour créer les conditions d'un meilleur développement

et en acceptant de créer un État au dessus d'eux ils n'ont pas pour autant

euh ils n'ont pas pour autant décider de ne plus être des États en tant que tels

par conséquent l'État fédéral à la différence de l'État unitaire est conçu autour de du principe de la diversité +++

parce que il a y a plusieurs États à l'intérieur

donc la diversité ou le principe de la divisibilité

nous avons parlé en ce qui concerne l'État unitaire de l'indivisibilité et de l'unicité

ici nous parlons de la diversité et de la divisibilité avec ce qui a été dit plus au par avant

mais il faut bien que la réalisation du euh fédéralisme passe par un certain nombre d'étapes +++

c'est ce que nous allons écrire

grand A s'il vous plaît

grand A le passage au fédéralisme

grand A le passage au fédéralisme

le passage au fédéralisme +++

quand il s'agit de l'État

quand il s'agit de l'État les conditions historiques

les conditions historiques du passage au fédéralisme jouent un rôle important

les conditions historiques du passage au fédéralisme jouent un rôle important +++

généralement

généralement on distingue deux modes de formation d'un système fédéral

on distingue deux modes de formation d'un système fédéral

et je vous avais déjà dit qu'on peut parler du fédéralisme par association ou par intégration ou du fédéralisme par dissociation ou désintégration +++

nous verrons ce que cela veut dire tout à l'heure +++

et vous écrivez à la suite de ces explications

le premier

généralement on distingue deux types de mode de formation du fédéralisme

le premier est le fédéralisme par association d'États unitaires

États au pluriel s'il vous plaît

association d'États unitaires

le premier est donc

est le fédéralisme par association d'États unitaires

et ces États constituent le plus souvent

ces États constituent le plus souvent dans un premier stade une confédération d'États

une confédération d'États

et ils passent dans un second stade

constituent le plus souvent dans un premier stade une confédération d'États

et ils passent dans un second stade au système fédé +++

fédéral +++

je m'arrête un instant pour constater qu'il y a très souvent une confusion qui est émise en ce qui concerne la confédération

on se pose la question de savoir lorsque on est en présence d'une confédération s'il ne s'agit pas d'un État

non

la confédération c'est une institution qui n'a rien avoir avec l'État fédéral

avec un État simplement

on parle de confédération lorsque des États acceptent pour des raisons de la cause de s'unir

et euh gérer en commun un domaine donné

par exemple on pourra parler d'une confédération de du charbon ou du pétrole

le Congo et le Gabon dans le cadre des accords de +++ qui sont des accords récents peuvent décider désormais qu'il y ait une espèce de confédération tout en étant libres

tout en étant souverain et dotés de la souveraineté au plan international

ses capacités de représentation au plan international

donc tout en étant des États à part entière

ils décident que certains domaines notamment celui du pétrole

puisque'ils en partagent à la frontière

ils décident de gérer ensemble

et on peut appeler cela la confédération euh congolo-gabonaise par exemple
mais on ne va pas voir à travers une telle institution l'existence d'un État de type euh
fédéral +++

il ne s'agit pas d'un État
c'est tout une autre situation

et les situations de la confédération sont à près peu celles que l'on trouve dans
les unions douanières et économiques à peu près

où les États décident euh pour quelques motifs que tel domaine de l'économie sera
géré en commun

et ceci au profit de deux ou plusieurs États +++

la confédération n'est pas l'équivalent d'un État
l'État fédéral

vous marquez un point

sauf si vous avez une question

si vous en n'avez pas on dit souvent pas de nouvelles bonnes nouvelles

et donc on continue

vous n'êtes pas à la ligne?

(intervention d'étudiants) *s'il vous plaît monsieur*

oui s'il vous plaît

oui

non

je n'ai pas dit qu'il s'agit d'une confédération en tant que telle

j'ai dit simplement la confédération ressemble beaucoup plus à cela

pour des besoins

dans le cas des unions douanières et économiques généralement les États gèrent en
commun les problèmes liés à la fiscalité

à l'entrée dans sur le territoire des États qui forment l'union

euh à la mise au point d'une réglementation

pour se faire ensemble les États mettent en place une réglementation commune

et gèrent l'entrée des marchandises étrangères notamment sur le territoire

et gèrent d'autres domaines de l'économie +++

et c'est une étape qui précède l'intégration économique +++

mais ici il s'agit la plupart du temps d'une gestion en commun d'un domaine de
l'économie +++

on a parlé par exemple de la confédération du charbon voilà

c'est un peu le même type

mais ça ne veut forcément

euh le contenu ne veut pas forcément être lu de la même manière
c'est peu près cela qui importe pour nous
c'est de faire la différence entre la confédération et l'État fédéral
parce que souvent il y a une confusion malheureuse de ce point de vue
bien vous n'étiez pas à la ligne
j'avais dit que ces États constituent le plus souvent
le plus souvent dans un premier stade une confédération
c'est-à-dire un groupement d'États qui gèrent en commun un domaine donné sans pour
autant abdiquer à la euh souveraineté +++
confédération d'États et ils passent dans un second stade au système fédéral +++
cela a été le cas aux États-unis d'Amérique en 1787 et en Suisse en 1848
cela a été le cas aux États-Unis d'Amérique en 1787 et en Suisse en 1848
ces États ainsi cités sont représentatifs de euh l'existence des États fédérés +++
à la ligne s'il vous plaît
le fédéralisme peut aussi naître par dissociation d'un État unitaire
là nous avons parlé de la naissance par association
et là
ici nous parlons de la naissance du fédéralisme par dissociation d'un État unitaire +++
dans ce cas il s'agit
j'explique s'il vous plaît
il s'agit d'un grand État qui se subdivise
je reviendrais s'il vous plaît
en plusieurs petits États +++
mais ces petits États pensent que leur unité ne peut être assurée que grâce l'existence
d'un État
plus grand au dessus d'eux qui gère au mieux
leurs intérêts +++
on écrit s'il vous plaît
le fédéralisme peut aussi naître
le fédéralisme peut aussi naître par dissociation d'un État unitaire
par dissociation d'un État unitaire +++
dans ce cas
dans ce cas l'État accepte de transformer radicalement
dans ce cas l'État accepte de transformer radicalement ses structures
l'État accepte de transformer radicalement ses structures +++
l'État central crée
l'État central crée à cet effet

l'État central crée à cet effet accorde des compétences importantes
accorde des compétences importantes aux unités fédérées
accorde des compétences importantes aux unités fédérées et ne conserve que des
compétences de superposition
et ne conserve que des compétences de superposition
vous marquez un point s'il vous plaît +++
cela a été le cas
cela a été le cas de l'URSS en 1924
entre 1924 et 1991
cela a été le cas de l'URSS entre 1924 et 1991 et de la Tchécoslovaquie
et de la Tchécoslovaquie de 1969 à 1992
vous marquez un point +++
ce second mode
ce second mode de formation du fédéralisme
ce second mode de formation du fédéralisme se rencontre plus au niveau des États
se rencontre plus au niveau des États qui comptent des populations diverses
ce second mode de formation se rencontre au niveau des États qui comptent des
populations diverses
c'est-à-dire des États qui ne réalisent pas des conditions d'existence d'une nation tel
nous avons vu au début du chapitre sur l'État +++
nous avons en son temps expliqué que cela n'était pas important
que l'important pour un État résidait dans ce que les États
ses populations sentent la nécessité de
vivre ensemble
donc de vouloir vivre ensemble selon l'expression de André Malraux +++
grand b à la ligne s'il vous plaît
grand b
grand b la spécificité du fédéralisme
la spécificité du fédéralisme
le fédéralisme a des critères propres
le fédéralisme a des critères propres +++
en effet quelque soit son mode de formation
en effet quelque soit son mode de formation le fédéralisme présente une unité et une
spécificité certaines
quelque soit son mode de formation le fédéralisme présente une unité et une spécificité
certaines +++
l'unité du fédéralisme tient au fait

tient au fait que qu'il comporte toujours
 l'unité du fédéralisme tient au fait qu'il comporte toujours une superposition d'ordres
 il comporte toujours une superposition d'ordres
 il y a l'ordre des États fédérés
 il y a l'ordre des États fédérés et celui de l'État fédéral
 il y a l'ordre des États fédérés et celui de l'État fédéral
 ce dernier
 ce dernier recouvre l'ensemble du territoire des États fédérés
 ce dernier recouvre l'ensemble des États fédérés et s'applique à l'ensemble de leur population
 et s'applique à l'ensemble de leur population +++
 chaque citoyen ayant la double citoyenneté
 chaque citoyen ayant la double citoyenneté +++
 bien entendu j'explique
 j'explique
 et si vous êtes en retard sur le plan de la rédaction je reviendrais
 cela veut dire simplement que l'État fédéral à la différence de l'État unitaire qui est caractérisé par le principe de l'unicité ou de l'unité comporte euh deux ordres
 il y a l'ordre des États fédérés
 c'est-à-dire que les États fédérés ont une organisation qui est une organisation propre à tous les États ++
 les États fédérés ont le droit d'avoir un pouvoir législatif un pouvoir exécutif et un pouvoir judiciaire ++
 tout cela se fait en toute autonomie mais dans le respect de la constitution de l'État central
 c'est-à-dire de l'union de sorte que on avance la plupart du temps +++
 l'exemple de la peine mortou la peine capitale qui aux États Unis n'est pas abolie dans l'ensemble des États n'est-ce pas ? +++
 c'est simplement parce que tout ce qui n'est pas interdit par la constitution de l'État fédéral peut être considéré comme permis n'est-ce ce pas?
 et à ce titre les États en organisant leur système judiciaire interne
 les États peuvent
 les États fédérés peuvent nonobstant l'existence d'une position contraire de la part des autres États fédérés
 des États
 d'autres États peuvent décider
 certains États
 s'il vous plaît

peuvent décider de conserver ou d'appliquer la peine de mort tant que cela n'est pas interdit par la constitution de l'État

fédéral dans la mesure où la position de l'État fédéral

d'un État fédéré ne contrarie pas celle de l'État central ou de l'État fédéral ++

bien mais la loi elle-même doit être préparée quelque part n'est-ce pas ?

soyez très attentifs

quand vous entendez parler de la loi

la loi n'est pas une espèce d'oiseau qui se trouverait en cage

la loi apparaît quelque part

je vous dit tout à l'heure que nous avons rédigé la loi sur la décentralisation au Congo

mais nous en sommes pas pour autant les auteurs n'est-ce pas ? +++

on a invité les spécialistes des questions de droit constitutionnel dans une salle

on a dit « bon pour l'État vous fabriquez une loi qui serait de cette manière-là » +++

le rédacteur est comme un simple couturier

le politique décide "je veux que la loi aille dans ce sens"

et le rédacteur

il essaie de mettre la forme en la rédigeant d'une certaine façon +++

c'est pour cela qu'on pense que les textes de droit sont avant tout des textes d'inspiration politique +++

bien donc la rédaction de la loi est faite quelque part

elle est faite pour le compte du gouvernement par exemple ou pour le compte de l'assemblée

si c'est pour le compte du gouvernement on parlera d'un projet de loi

si c'est pour le compte du parlement on parlera d'une proposition de loi

d'accord ?

bien le projet ou la proposition de loi arrive à des + c'est-à-dire au parlement

le parlement discute de la loi pendant un moment en première et deuxième lecture

ainsi de suite

et euh la loi est adoptée avec amendement

dans tous les cas elle est adoptée +++

lorsqu'elle est adoptée elle ne devient pas immédiatement applicable +++

pour qu'elle soit applicable il faut qu'elle remplisse un certain nombre de formalités

il faut que le président de la république

le président de la république promulgue la loi

c'est-à-dire qu'il donne le sceau l'authentification

il dit « elle est désormais partie intégrante en mettant son sceau

elle est partie intégrante de l'ordonnancement juridique interne »

c'est-à-dire de l'ensemble des lois qu'on peut appliquer dans cet État n'est-ce pas ? +++
le président de la république en ce qui concerne la France et le Congo par exemple +++
mais pour d'autres pays ça peut être le premier ministre
le détenteur du pouvoir réglementaire
mais ce n'est pas grave +++
pour ce qui nous concerne en France comme au Congo c'est le président de la république
mais entre la promulgation
l'adoption de la loi au parlement et la promulgation plusieurs choses peuvent se passer
n'est-ce pas ? +++
plusieurs choses peuvent se passer au milieu +++
il peut y avoir
il peut y avoir je dis bien le juge constitutionnel
le juge constitutionnel
mais ce juge
ce juge constitutionnel ne se saisit pas de lui-même n'est-ce pas ? +++
la loi est adoptée +++
une personnalité nommément citée par la constitution
en France le président de la république
le président du sénat
le président de l'assemblée nationale
le premier ministre peut saisir le conseil constitutionnel à ce moment pour lui dire
cette loi qui risque d'être promulguée par le président de la république
elle est caractérisée par une contrariété par rapport à la constitution
elle contredit la constitution et n'est pas conforme à la constitution" +++
et le juge constitutionnel demande au président de la république de surseoir à
promulguer la loi en attendant qu'il se prononce sur l'allégation d'inconstitutionnalité
c'est une présomption
le juge n'a pas encore dit +++
il peut dire que cette loi
elle n'est pas contraire à la constitution
elle n'est pas contraire à la constitution comme il peut dire qu'elle est contraire à la
constitution +++
s'il dit qu'elle est contraire à la constitution
les décisions du conseil constitutionnel sont entourées de ce qu'on appelle l'autorité de
la chose jugée +++
ça veut dire qu'elles sont insusceptibles de recours +++

et cette loi est renvoyée au parlement pour préparer sa conformité à la constitution +++
ça c'est le type français qui a été en partie empruntée par notre propre constitution +++
mais de façon
dans une certaine incongruité +++
euh dernièrement dans mon enseignement du droit des institutions publiques
congolaises
je l'ai dit en faculté de l'université Marien Ngouabi +++
un étudiant m'a dit "mais vous même vous étiez là-bas en rédaction pourquoi vous
n'avez pas dit que ce n'était pas euh forcément quelque chose de correct" +++
mais enfin ce sont des questions d'arrière plan +++
celui
encore une fois
qui rédige
qui participe à la rédaction de la constitution n'a pas de position politique +++
au Congo quelques personnalités ont été
tout ce que je vous dis sera vu dans le cours
moi je fais toujours comme d'habitude
le chapitre doit être expliqué en totalité
ensuite on revient avec des petites explications
au Congo quelques personnalités ont été aussi citées nommément par la constitution
le président de la République
le président du sénat
le président de l'assemblée nationale
le président
le premier président de la cour constitutionnelle +++
ils peuvent saisir la constitution
le juge constitutionnel
la cour constitutionnelle pour vérifier si la constitution est oui ou non conforme à la
constitution +++
mais au Congo il y a un autre article
l'article 149 de notre constitution qui lui ajoute une chose assez curieuse
il dit "tout particulier c'est-à-dire vous et moi
tout particulier peut soit directement ou indirectement saisir la cour constitutionnelle
pour vérifier la constitutionnalité ou non des lois" +++
alors ça c'est une opinion tout à fait personnelle +++
d'ailleurs je le dis un peu à voix basse
tout particulièrement connaissant l'ignorance du fait juridique quasi-absolue +++

à mon avis cet article-là o
 cette deuxième partie de l'article 149 de notre constitution est un peu comme donner
 d'une main ce que reprendre une main de l'autre +++
 personne n'aura à mon sens intérêt à ce que euh +++ +++
 il a une valeur supérieure aux lois ordinaires de l'État
 et en ce moment les lois
 aujourd'hui nous voyons que les lois priment
 les traités priment sur les lois internes +++
 les lois internes sont obligées de s'adapter
 et l'article 178 de notre constitution va dans le même sens
 va dans le même sens
 et même le préambule de notre constitution est allé plus loin +++
 le Congo a voulu être plus royaliste que le roi en spécifiant directement dans le
 préambule que nous peuple congolais intégrant à la présente constitution l'ensemble des
 traités internationaux dûment ratifiés relatifs au droit de l'homme +++
 donc tout traité qui porte sur les droits de l'homme auquel le Congo fait parti est
 aujourd'hui la constitution +++
 ça veut dire quoi ? +++
 en conséquence tout ce que nous avons expliqué sur le contrôle de la constitutionnalité
 des loi peut être fait en ce qui concerne les droits de l'homme non pas seulement au regard
 de la constitution
 texte unifié le bloc du 20 janvier mais aussi à l'égard de tous les traités relatifs au droit
 de l'homme +++
 est-ce que vous avez plus ou moins saisi ? +++
 voilà un peu ce que j'entendais dire en guise d'explication +++
 mais il y a bien d'autres choses qu'il faut que nous voyons et nous étudierons cela dans
 le cadre des travaux dirigés +++
 nous ferons une pause méritée et je vous prendrais après les quelques minutes
 seulement avant la fin du cours du droit constitutionnel +++
 je vous remercie de votre aimable attention +++

3.3. Cours n°3 Relations Internationales

c'est un cours qui est en fait à l'interface de ce que vous avez fait pendant votre scolarité
 dans le secondaire
 dans le secondaire et qui ouvre les études supérieures +
 c'est un cours qui est très intéressant de mon point de vue
 je dirai pas le contraire
 vous imaginez bien

c'est un cours qui est très intéressant parce que on essaie de vous donner les clés d'une actualités qui avance à toute vitesse

et qui est parfois difficile à comprendre +

si je prend simplement les journaux d'aujourd'hui

vous savez que le G7 se réunit ce week-end à Prague

qu'enchaîne une grande rencontre de la banque mondiale toujours à Prague qui fait suite à la rencontre de Seattle que vous avez peut-être suivi dans la presse ou dans les aux informations télévisées l'année dernière +++

les conséquences de ces deux réunions sont très importantes pour l'euro

pour le prix du pétrole

pour le développement

nous sommes directement concernés et au quotidien et même quand on est juriste

et j'ai envie de dire surtout quand on est juriste par les travaux de ces réunions +

si on a pas les clés de lecture de ces grands enjeux internationaux

on est très vite perdu dans le monde qui avance +++

il y a un problème quelque fois de culture

des étudiants en droit se disent

mais moi je n'aurai jamais besoin de travailler sur l'international parce que je vais faire du droit civil par exemple"

ils se trompent

et ils se trompent lourdement

puisque aujourd'hui 80% de notre droit n'est plus produit en France par le parlement français mais nous provient de Bruxelles

et à Bruxelles vous avez une législation qui avance

qui est directement transposable dans le droit français

et si vous ne connaissez pas les clés de lecture du droit international

vous êtes très vite perdu

d'où la raison dès la première année de vous initier à cette culture internationale

deuxième raison j'espère que vous serez très nombreux

il faut que vous partiez très nombreux à profiter du programme Erasmus

donc là aussi essayez de vous informer

c'est important pour vous

c'est une chance que vous avez d'aller faire un semestre

deux semestres à l'étranger

donc dès cette année réfléchissez

et essayez d'aller apprendre une langue soit dans les pays anglophones soit dans les pays hispanophones

soit germanophones

ce sont les trois groupes de pays qui vous proposent des programmes Erasmus +++
c'est très important
ça va là ?
c'est la deuxième raison
deuxième raison qui fait que
je crois que si on s'ouvre à la logique du monde on est bien plus porté à faire ce lien
cet ouverture
donc ça sera un deuxième objectif du cours de vous sensibiliser à cette culture
internationale pour que vous compreniez que nous les petits Français
on est pas le centre du monde
et si on regarde la planisphère on est qu'un tout petit pays dans le concert des nations
ça déstabilise quelque fois les idées un peu toutes faites sur notre orgueil national et
sur notre tendance cocorico très avancée
c'est une trace de la culture français
troisième raison
troisième raison
c'est que notre monde notre société internationale a évoluée très
très vite
et que tout s'est construit initialement autour du mot État
du concept d'État que vous allez étudier au fil des cours
dans deux cours
trois cours principalement
dans le cours d'introduction au droit
l'État c'est une donnée forte donc avec Maurice Gaillard
dans le cours d'histoire avec Daniel Dur
pardon! je me trompe avec Daniel Dur
et dans le cours de droit constitutionnel évidemment avec Loïc Chabrier +++
ces trois cours fonctionnent ensemble
c'est autour
est centré sur l'État
et moi je décentre au lieu de centrer le cours sur la logique de l'État
l'État n'est plus qu'un acteur des relations internationales et ça vous donne un champ
beaucoup plus ouvert
plus compliqué aussi parce que moins stable
moins stabilisé mais tout aussi important
donc j'essaie de vous donner des clés de lecture
des envies j'ai envie de dire

j'espère que je vous ouvrirai à ce monde
je vais essayer aussi de vous donner une culture de géographie
géographie ça ne sonne pas toujours très bien à l'oreille des juristes
mais la géographie est essentielle pour comprendre le monde
la géographie de l'eau par exemple
la géographie du pétrole
on voit bien l'enjeu du pétrole aujourd'hui +++
la géographie des réfugiés qui sont liés à des zones d'instabilité politique
la géographie des richesses
la géographie des reliefs
tout ça conditionne les relations internationales
donc à chaque fois je vais essayer de vous montrer des cartes pour que vous visualisiez
bien les zones critiques du monde
les zones en évolution
les zones où on se pose des points d'interrogation
j'essayerai aussi de vous donner cette envie des cartes
de regarder des cartes
je vous donnerai aussi l'envie de lire
j'espère donc lire la presse
je fais référence à des articles
je vous dirai à quel moment il faut vraiment suivre l'actualité
donc là on va suivre ensemble l'actualité d'Israël
du statut de Jérusalem +++
et peut-être qu'on aura la chance de suivre en réel la création de l'État palestinien
puisque c'est repoussé de semaine en semaine
mais ça avance
alors là je ne suis pas devin
je suivrai l'actualité +++
je vous donnerai aussi peut-être j'espère une culture Internet
parce que les relations internationales
ça se passe aussi sur Internet
et donc dans le soutien du cours je vous ai indiqué les sites Internet que vous pouvez
aller consulter dans les salles de la faculté
au début il ne faut pas vous décourager il y a beaucoup de monde
maintenant pour l'organisation du cours
j'ai un cours qui est bâti en trois parties
donc vous aurez ce soutien de cours qui

sur lequel donc le plan intégral est inscrit
sur lequel les sites Internet sont inscrits
sur lequel la bibliographie qui me sert à construire chacun des chapitres est également identifié clairement

ça vous permet d'aller plus loin que le cours que je dispense
il est évident que dans le temps qui m'est imparti
je ne peux pas aller au fond des choses sur tous les sujets
ça serait une gageure de ma part et tout à fait impossible
donc j'ai un plan en trois parties qui vous permettra de rentrer dans le sujet de manière générale et on va au particulier +++
la première partie sera consacrée
vous l'écrirez
enfin vous l'écoutez c'est plutôt important
aux cadres théoriques des relations internationales
je vais essayer de vous expliquer quels sont les grands enjeux
les grands défis des relations internationales
alors quels sont les grands enjeux ?
eh bien il y a un enjeu fort
l'enjeu de la démographie
il y a un enjeu fort qui est le défi des matières premières
il y a un enjeu fort qui est le défi de l'environnement
la semaine dernière à Lyon il y avait une réunion de tous les pays dans le cadre de la conférence sur l'effet de serre
et le problème de l'environnement est un problème crucial
il y a un grand défi c'est le développement
il y a un grand défi c'est le phénomène de la mondialisation des organisations non gouvernementales
de l'émergence de la citoyenneté mondiale comme on l'appelle
donc depuis Seattle

tout ça ce sont de grands thèmes nouveaux qui émergent dans l'actualité dont on vous bassine les oreilles et peut-être aux informations et sur lesquelles vous n'accrochez peut-être pas des théories

je vais essayer de vous raccrocher des théories et pratiques pour vous montrer comment concrètement on peut se mettre dans le bain
ensuite une deuxième partie
la deuxième partie
elle sera événementielle un tout petit peu réplique ou un petit peu redite selon les cas de ce que vous avez fait l'année dernière dans le programme de terminale

mais l'esprit n'est pas du tout le même
l'année dernière vous faisiez un cours événementiel
vous notiez une succession des dates qui vous expliquait la chronologie des événements qui ont structuré le monde +++
je reprendrai évidemment la même chronologie
j'invente rien
je fais pas l'histoire +++
donc je suis bien obligée de repartir de Yalta
de Postdam
du traité de San Francisco
et j'essayerai de vous expliquer comment autour des grands traités
comment autour des grands événements structurant les relations internationales se sont configurées
donc là c'est une deuxième partie qui est un petit peu longue
je vais très vite au début puisque vous le savez bien
et puis plus j'avance
plus je ralentis le débit
donc jusqu'aux années 1900
jusqu'à la chute du mur les programmes de terminale sont généralement très bien faits
et de la chute du mur à maintenant c'est un peu silence radio
donc je reprendrai beaucoup plus dans le détail ce qui s'est passé donc au Moyen-Orient
ce qui s'est passé en Afrique
pour vous montrer comment un nouveau monde est en train de naître
comment une nouvelle géopolitique est en train d'émerger
donc 99 2000 j'arrête mon cours
j'essaie de me donner comme défi de terminer mon cours une quinzaine de jours avant la fin du cours
c'est-à-dire que j'ai 15 jours d'avance sur vous +++
et puis la troisième partie du cours c'est une approche qu'on appelle institutionnelle des relations internationales
et qui vous ouvrira sur le droit international et sur le droit européen
toutes les institutions donc qui structureront la vie et la société internationale
bien sûr l'État qui est au centre
mais puisque vous le voyez en droit constitutionnel et en histoire
j'irai plus vite sur l'État
et je reprendrai beaucoup plus de temps sur la logique des organisations intergouvernementales

donc l'ONU et toutes les organisations parallèles plus les ONG
les organisations non gouvernementales
et vous êtes peut-être nombreux à militer à Armistice internationale
à Frères des hommes
et donc des organisations et il y en a beaucoup
Médecins du monde et compagnie
et puis je vais terminer le cours en essayant de vous montrer mais là c'est toujours
aussi très prudemment quelles sont les zones de fractures
les zones de fragilité du monde
et là où vous devez être en veilleurs attentifs
pour vous dire attention ici il y a des réels dangers pour la paix
ici il y a des réels dangers pour l'avenir de la planète à cause de l'effet de serre
ici il y a des problèmes de sous-développement qui va poser un vrai
problème en termes de réfugiés
en terme de famine
ça sera la donc la conclusion
est-ce que ça vous paraît clair ?
est-ce que c'est bon? +++
donc introduction
l'introduction
c'étaient les objectifs de ce cours avec première partie présentation donc du cadre
théorique des relations internationales +++
là je vais entamer un chapitre I quelle théorie?
quelle théorie donc
quelle théorie donc des relations internationales
des relations internationales
les relations internationales sont confrontées à un grand problème qui est celui de la
paix et de la guerre
il n'y aurait pas d'histoires s'il n'avait pas d'histoires de guerre et d'histoires de traités
donc les relations internationales sont confrontées donc à un problème la paix et la
guerre
et toute la question au coeur des relations internationales est celle de savoir si on peut
transposer
donc est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre
est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre qui gouverne les sociétés
civiles en interne
ou est-ce que la société internationale est de nature différente
complètement différente des sociétés étatiques internes?

est-ce que ça vous paraît du jargon ?

je vais vous expliquer

est-ce que la société donc internationale est de nature différente des sociétés civiles internes ?

ça veut dire quoi ?

ça veut dire que est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial

est-ce que c'est imaginable ?

est-ce que réellement on peut imaginer un droit international avec une efficacité aussi grande que notre droit interne ?

c'est ça que ça veut dire

donc est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial ?

la question sera de savoir qui sera à la tête de ce gouvernement mondial ?

qui élira ce gouvernement mondial ?

c'est imaginaire

c'est la question

c'est imaginaire

c'est pas possible

mais tout le débat pose

repose là-dessus

est-ce que la société internationale est une société qui est complètement dupliquée sur la société interne

ou est-ce que c'est quelque chose de différent

alors selon les auteurs et selon la manière qu'on positionne le problème certains auteurs vous diront

« la société internationale c'est quelque chose de tout à fait différent des sociétés étatiques internes

et donc il faut lui appliquer des règles différentes »

et d'autres auteurs diront

« on peut transposer les règles de la société civile interne à la société internationale »

et c'est là que le clivage se pose

alors certains donc

la majorité des théoriciens

la majorité des théoriciens des relations internationales estiment que cette dernière est de nature différente de la société étatique donc

interne la société internationale est un lieu de conflits

un lieu de rivalités

et c'est rarement un lieu de coopération et de confrontations

et c'est rarement un lieu de coopération et d'intégration

la majorité de personnes estiment que
c'est beaucoup plus un lieu de conflits et de confrontations
alors je vais commencer à développer point à point pour que vous voyiez bien le
raisonnement
section 1
section 1 la théorie classique fondée sur l'état de nature
alors ça doit vous rappeler des bons souvenirs au moins pour ceux qui ont fait une
classe de philo
Rousseau est au coeur de la théorie
Alors attendez
Rousseau
vous allez le revoir pas mal de fois
vous allez le revoir en droit constitutionnel bien sûr
en histoire bien sûr
en introduction au droit
et vous le voyez en introduction donc de ce cours
alors la théorie de nature
c'est la théorie la plus ancienne
c'est une théorie donc qui est la plus ancienne qui a été élaborée donc au 18ème siècle
et cette théorie s'est imposée
cette théorie s'est imposée à la communauté des juristes
les juristes adorent Rousseau
adorent Hobbes
est-ce que vous connaissez c'est donc
les juristes aiment bien donc cette théorie de l'état de nature qui est développée par
Rousseau
donc dans le contrat sociale
par Hobbes dans un ouvrage célèbre qui s'appelle le Léviathan +++
alors paragraphe premier
c'est la petite piqûre de rappel pour ceux qui auraient un petit peu oublier Rousseau
rassurez-vous en quelques mots parce que je
donc paragraphe premier présentation de l'état de nature
et je vais m'appuyer d'abord donc sur la théorie de Hobbes +++
je m'appuie donc sur la théorie de Hobbes qui a été donc inscrite dans un ouvrage
célèbre le Léviathan ++
donc Hobbes part d'un constat
Hobbes donc part d'un constat selon lequel "l'homme est naturellement violent"

alors entre parenthèses c'est l'inverse de Rousseau
pour Rousseau
je vous rappelle « l'homme est naturellement bon c'est la société qui pervertit l'homme »
Hobbes part à l'envers
et il dit « l'homme est naturellement violent
l'homme est un loup pour l'homme »
c'est la phrase célèbre « l'homme est un loup pour l'homme »
et donc "la relation naturelle des hommes entre eux c'est une relations de violence"
et le seul moyen pour éviter
le seul moyen pour éviter que l'homme ne se détruise par une violence trop grande
c'est de conclure un pacte social
donc le seul moyen de juguler la violence
le seul moyen de juguler la violence c'est donc de réaliser un pacte social
ce pacte social
ce contrat social
ce contrat social fonde
ce contrat social fonde l'État qui doit garantir donc
ce pacte social fonde l'État qui doit garantir la sécurité et l'ordre public
alors bien sûr Rousseau établit un contrat social
mais il partait de l'hypothèse
il partait de l'hypothèse inverse
pour Rousseau
pour Rousseau
écoutez les questions sinon ça ne m'intéressera pas
Rousseau part de l'hypothèse inverse "l'homme est naturellement bon
l'homme est perverti par la société"
il conclut donc un contrat social
et par le biais du contrat social il recouvre sa liberté
grâce à cet espace organisé qui lui permet de retrouver ces facultés antérieures
Hobbes et Rousseau aboutissent exactement au même résultat
mais ils partent d'un hypothèse différente +++
pour l'un il est mauvais
pour l'autre il est bon
mais il faut de toute façon qu'il y ait un contrat social pour organiser cette vie en commun
soit parce que la société pervertit l'homme
soit parce qu'il est déjà naturellement mauvais

et donc il faut trouver un espace +++
le contrat social est donc le moyen
une fiction juridique et philosophique qui permet à l'homme d'abandonner sa liberté
d'abandonner cette agressivité
d'abandonner cet état de violence naturelle pour retrouver un ordre public qui va garantir
à chacun sa liberté +++
ça vous avez bien compris
et donc le pacte social est fondateur de l'État par lequel les individus retrouvent leur
liberté
grâce à cet État qui est institué par le contrat social +++
alors vous avez vu ça en première
en terminale
en long
en large
et en travers +++
ce qu'il faut dire c'est que pour les juristes cette fiction est vraiment importante
est très intéressante pour nous parce qu'on a une légitimité à cette notion d'État
et c'est justement cette légitimité qui est aujourd'hui en train d'avoir
je dirai
un peu du plomb dans l'aile
parce qu'elle se fragilise de toute part +++
et vous verrez que les relations internationales sont tout à fait inquiétées par cette
fragilisation de l'État qui était pourtant au coeur de la société politique
parenthèses donc fermées
donc je reprends le fil
le contrat social constitue un État
par cet État les hommes donc recouvrent leur liberté
parce qu'elle est garantie
parce qu'elle est garantie par l'ordre public
elle est garantie
donc cette liberté par l'ordre public qui est assumé donc par l'État hein! +++
vous comprenez bien le raisonnement
éléments du raisonnement
et là je saute 200 pages du Léviathan d'un seul coup
deuxième tiret du raisonnement l'État est doté d'une prérogative
donc l'État est doté d'une prérogative
cette prérogative elle s'appelle la souveraineté

cette prérogative s'appelle donc la souveraineté +++

3.4. Cours N° 4 : Introduction au droit constitutionnel et au droit civil

les différentes juridictions et nous avons en réalité dans une section 2

sous section

nous avons parlé des institutions judiciaires en ce qui concerne la mise en oeuvre de
+++ +

euh nous avons annoncé la cour de cassation n'est-ce pas? +

on s'est arrêté où s'il vous plaît ? +

les juridictions répressives du premier degré ok +

on peut +++

ici les juridictions répressives du premier degré +

les juridictions répressives spécialisées n'est-ce pas? +

donc nous avons en deuxième tirt parler des juridictions répressives

où nous avons des juridictions répressives de premier degré +

je pense qu'on en a quand même hein! la dernière phrase bien +

donc il s'agit là en réalité

comme on vous avait dit

on vous avait dit que les juridictions répressives ne sont pas des juridictions différentes
des juridictions de droit communs +

j'ose croire que vous aviez étudié

vous avez par conséquent le fil de votre cours +

et nous avons dit que ce sont les mêmes juges qui quelque fois siègent en matière
pénale

et quelque fois ces juges siègent en matière répressive +

nous avons donc euh arrêté en disant que

c'est donc une juridiction collégiale mais le tribunal correctionnel peut statuer à juge
unique pour certaines infractions +

euh on s'était donc arrêté aux juridictions de jugement

parce que dans cette instance

nous avons donc des juridictions de jugement +

et il y a des juridictions statuant dans le cadre l'affaire définitive +

ce n'est pas la même personne

ce n'est pas la même juridiction qui enclenche l'enquête qui va arriver au jugement +

c'est pour cela au niveau de votre cours si vos souvenirs sont bons

nous avons dit que les juridictions de jugements ont une organisation qui repose sur la
classification des infractions pénales en crimes

délits et contraventions +
vous conviendrez avec moi que les contraventions et généralement en Europe
ce sont des infractions euh de degré mineur +
ce sont euh les policiers qui s'en occupent
et chaque fois qu'il y a un nouveau président de la république
ou une nouvelle année tout Français digne de ce nom s'attend à ce que les
contraventions soient annulées+
bien +
on va continuer le tribunal correctionnel
s'il vous plaît on écrit
le tribunal correctionnel est compétent pour les délits
le tribunal correctionnel est compétent pour les délits +
il faut noter que il s'agit là de l'émanation pénale du tribunal de grande instance
il faut noter que il s'agit là de l'émanation pénale du tribunal de grande instance
il faut noter que il s'agit là de l'émanation pénale du tribunal de grande instance
il faut noter que il s'agit là de l'émanation pénale du tribunal de grande instance +
donc vous pouvez abrégé le TGI
désormais quand on parlera du tribunal de grande instance
on aura pas en ce qui vous concerne
ayez donc cette amabilité d'abrégé en TGI +
c'est donc une juridiction collégiale
c'est donc une juridiction collégiale
mais le tribunal de grande instance peut statuer à juge
c'est donc une juridiction collégiale
mais le tribunal correctionnel peut statuer à juge unique pour certaines infractions +
oui vous êtes en première année
donc on doit éviter de vous faire comme avec les licenciés
parce que quand on est avec les licenciés la façon de faire cours diffère +
vous revenez droit du lycée
on doit donc vous donner ce cours et essayer de vous le dicter au fur et à mesure que
nous avancerons +
vous devez quand même quelque part avoir une bonne tenue du cours
mais pour votre gouverne je vais vous dire ceci
à l'université on est pas obligé de tout noter +
mais je veux tout simplement que vous notiez tout
parce que vous n'avez pas la documentation qu'il faut pour essayer de refaire un cours
d'accord ?

bien en ce qui concerne les juridictions répressives spécialisées il y a essentiellement les juridictions pour mineurs

en ce qui concerne les juridictions répressives spécialisées il y a essentiellement les juridictions pour mineurs +

le juge des enfants est un magistrat du tribunal de grande instance donc en sigle en abréviation TGI

en ce qui concerne les juridictions spécialisées

il y a essentiellement les juridictions pour mineurs et le juge des enfants est un magistrat du TGI

bien s'aurait été en France je vous aurais dit que il est essentiellement compétent pour les délits et les contraventions de 5ème classe +

alors vous savez chez nous ici les contraventions sont très rares

parce que nous sommes quand même dans une société où

euh une société de non droit +

je vais vous prendre juste un petit exemple

il y a professeur Bikoumou qui vient de faire son cours

et imaginons que la voiture dans laquelle il était arrivé soit mal garée et les gens qui sont chargés de contrôler le parking

généralement on les appelle les pervenches +

si vous voulez il y a même un film célèbre Marie Pervenche

vont donc euh verbalisé euh M. Bikoumou

et cette infraction sera considérée en France il y a une classification des infractions +

alors donc euh les enfants

je sais que à mon humble avis il y a beaucoup d'enfants en France qui quelque fois sont présentés devant les juges de l'enfant +

ici aussi il y en a

mais sauf que le tribunal chez vous

chez nous pardon

je vous l'ai toujours dit vous ne devez pas faire le droit en prenant le Congo comme étant un modèle

parce que si vous prenez le Congo comme modèle je suis sûr que vous raterez vos études de droit +

donc faites comme si on était dans une société organisée où il y a le juge des enfants

il y a le juge aux affaires familiales et matrimoniales

parce que le JAF a remplacé le JAM tout ce qui s'en suite +

alors donc ces infractions en ce qui concerne les juridictions répressives il y a essentiellement les juridictions pour mineurs

et euh le juge des enfants est un magistrat qui est donc au niveau donc du tribunal de grande instance +

il est compétent pour les délits et les euh contraventions de 5ème classe +
il peut aussi prononcer les peines ok +
alors ses pouvoirs se limitent à ordonner des mesures de rééducation +
donc il s'agit d'un juge des enfants
vous pouvez quand même l'écrire parce que c'est important
il peut euh prononcer des peines et ses pouvoirs se limitent à ordonner des mesures
de rééducation
ses pouvoirs se limitent à ordonner des mesures de rééducation
ordonner les mesures de rééducation +
alors euh ici au Congo pour ceux qui sont comme notre doyen ici présent
il eut un moment où on parlait souvent du tribunal pour enfant
le juge pour enfant
on parlait de Louvakou
c'était un lieu de rééducation n'est-ce pas doyen? hein!
Louvakou
si vous voulez en descendant par
euh en prenant l'avenue qui longe notre complexe universitaire
vous allez tomber droit sur euh la maison d'arrêt
et faites le même geste en montant un tout petit peu
vous allez voir il y a un lieu de rééducation pour mineurs où on mettait les mineurs là-
bas pour la rééducation et pour faire les quelques petits travaux +
en dehors de ça nous avons le tribunal des pour enfants
il s'agit d'une juridiction collégiale
ça sert à rien de le noter
c'est juste pour votre euh votre connaissance personnelle +
et à la cour des assises
cour d'assises des mineurs s'il s'agit d'une comparution identique à celle de
euh celle des majeurs +
elle est compétente pour les crimes commis par des mineurs de 16 à 18 ans
donc des mineurs qui sont proches euh de la majorité avec des possibilités de juger les
coauteurs et les complices qui sont donc majeurs +
alors tout ceci c'est pour vous dire que en ce qui concerne les juridictions répressives
de premier degré nous avons donc toute cette panoplie +
et je vous avais dit que ces juridictions ne sont pas différentes des juridictions de droit
commun +
ce sont les mêmes juges qui siègent au niveau donc des juridictions communs
de droit communs qui quelque fois siègent en pénal

quelque fois siègent en civil
bien euh en ce concerne les juridictions répressives de second degré
en ce concerne les juridictions répressives de second degré
en ce qui concerne les juridictions répressives de second degré on retrouve les cours d'appel
on retrouve les cours d'appel
on retrouve les cours d'appel
bien
pour le second degré en matière d'instruction il y a une chambre spéciale de la cour d'appel
pour le second degré il y a une chambre spéciale de la cour d'appel +
cette chambre s'appelle la chambre d'accusation
cette chambre s'appelle la chambre d'accusation +
c'est une juridiction facultative d'instruction de second degré en matière de contraventions et délits
c'est une juridiction facultative d'instruction de second degré en matière de contraventions et délits
en matière de contraventions et délits +
mais elle une juridiction obligatoire d'instruction de second degré en matière de crimes
mais elle une juridiction obligatoire d'instruction de second degré en matière de crimes
en ce qui concerne le jugement
puisque vous savez nous avons déjà la chambre d'accusation qui est donc une chambre d'instruction
en ce qui concerne le jugement
en ce qui concerne le jugement la chambre des appels correctionnels composée de trois magistrats
en ce qui concerne le jugement la chambre des appels correctionnels composée de trois magistrats est compétente pour statuer sur l'appel
en ce qui concerne le jugement la chambre des appels
la chambre des appels correctionnels composée de trois
magistrats est compétente pour statuer sur l'appel d'un jugement correctionnel ou de police
est compétente pour statuer sur l'appel des jugements correctionnel ou de police +
bien euh si ma mémoire est bonne nous avons parler des juridictions de l'ordre judiciaire
et nous avons dit en petit a
ou euh tiret les juridictions de fond
et c'était un petit a ou un tiret euh les juridictions de fond ? +
petit a +

petit b nous allons parler de la cour de cassation +
 bien nous allons faire un petit
 une petite révision puisque nous avons parlé de petit a les juridictions de quoi ? +
 juridictions de fond +
 il s'agit là de la partie que nous allons examiner en ce qui concerne donc la cour de
 cassation ou cour suprême +
 donc petit b
 la cour de cassation ou cour suprême entre parenthèses France
 cour suprême entre parenthèses Congo
 la cour de cassation
 la cour de cassation +
 je vous le dit tout simplement pour que vous l'ayez à l'esprit parce qu'un bon jour vous
 pouvez être appelé euh dans une discussion avec les collègues euh à prononcer certaines
 choses +
 et je n'aimerai pas que ayez cette fâcheuse habitude de dire que la hiérarchie des
 juridictions au Congo est représentée par la cour d'appel +
 la cour de cassation
 il est ici représentée par la cour suprême qui est donc chapeauter par le président
 Lengua de la cour suprême avec euh le procureur général euh comment il s'appelle
 celui qui a remplacé Entsa Ebia et qui Bouka n'est-ce pas ?
 où on trouvait euh Auguste Iloki qui est maintenant à la cour constitutionnel bref+
 bien
 d'inspiration française les juridictions congolaises
 d'inspiration française la justice congolaise dans son ensemble +++ +
 en France on parle de la cour de cassation comme hiérarchie de juridiction
 c'est ainsi qu'en France on parle de la cour de cassation comme hiérarchie de juridiction
 +
 alors qu'au Congo cette même institution est dénommée cour suprême +
 en France comme au Congo il y a pour toute la république une seule cour +
 là j'aimerai que vous compreniez qu'il y a la cour suprême pour le Congo et la cour de
 cassation pour la France hein +
 quand je dis une seule cour je sous-entends une cour suprême quand on est au Congo
 et une seule cour de cassation quand on est en France
 parce que les autres les cours d'appel
 les tribunaux de grande instance et autres il y en a dans les différentes régions +
 quand on va à Dolisie qui n'est autre que la capitale du Niari si ma mémoire est bonne
 il y a un tribunal de grande instance et une cour d'appel +
 on va à Owando un peu partout

d'accord? +
maintenant la cour suprême au Congo il y en a une seule qui siège à Brazzaville
la cour de cassation en France il y a une seule qui siège à Paris +
j'ose croire que vous savez que la capitale de la France c'est Paris +
certains pourront me dire que c'est Marseille ou Bordeaux
je suis désolé bien! +
donc comme je disais qu'en France comme au Congo il y a pour toute la république
une seule cour
on peut continuer en disant qui siège dans la capitale de la république +
l'acte de procédure par lequel la cour de cassation se trouve saisie s'appelle le pourvoi +
c'est pour cela on dit souvent on se pourvoit en cassation
quand on parle de la cour d'appel +
pour la cour de cassation c'est un procès
se pourvoir en cassation +
les décisions de cette cour donc au Congo comme en France
gardez cela à l'esprit
les décisions de cette cour sont appelées des arrêts
les décisions de cette cour sont appelées des arrêts
les décisions de cette juridiction sont appelées des arrêts+
bien
alors ici les décisions de juridictions de premier degré s'appellent des jugements +
quand on parle d'arrêts il s'agit d'un arrêt de la cour de cassation ou de la cour suprême
et de la cour d'appel +
donc lorsque nous serons appelés à
lorsque nous ferons la méthodologie de techniques de commentaires d'arrêts
dissertation
cas pratiques on vous parlera de toutes ces questions
par arrêt on entend une décision de justice rendue par une juridiction qui porte le nom
de cour ok ? +
donc quand on parle d'un arrêt c'est une décision qui est rendue par une juridiction qui
porte le nom de cour indifféremment que ça soit la cour d'appel ou la cour de cassation
pourvu que ça soit une cour d'accord ?
cette parenthèse valait la peine +
bien force est de reconnaître que dans plusieurs pays les terminologies sont différentes
+
quelque fois on parle de la haute juridiction ou encore de la cour suprême +
signalons que cette dernière terminologie à l'instar du Congo n'est pas à l'abri de
critiques +

pour l'histoire il faut remarquer que les origines de la cour de cassation française se retrouvent au niveau de conseil des partis

là vous avez quelque chose que Marien Ngouabi n'a jamais dit hein!

vous avez donc la primauté

je vous demande de ne pas donner votre cour à un étudiant de Marien Ngouabi

je parle sous le contrôle de mon jeune étudiant qui avait fini avec

il sait très bien qu'il s'agit là euh d'un cours spécial d'introduction

là-bas ils appellent ça introduction à la science juridique

mais comme nous sommes les conservateurs nous appelons ça l'introduction générale de droit voilà

alors donc il faut remonter au conseil des partis section du conseil des rois chargé d'examiner les recours formés contre les arrêts

des parlements

parce qu'il y avait une cour des rois et dans cette cour des rois il y avait le conseil des partis donc section de la cour des rois chargé d'examiné

les recours formés contre les arrêts des parlements +

alors donc les origines

vous savez

vous devez toujours avoir à l'esprit le fait que le Congo fut une colonie française

je pense que jusque là nous en sommes mais à visage humain bien sûr

il y avait à l'époque en France ce qu'on appelait le Conseil des rois

et ça c'était le Conseil des rois +

dans le Conseil des rois il y avait une partie à l'intérieur des Conseils des rois qu'on appelait la euh

comment est-ce qu'on appelle euh le Conseil des partis qui était donc chargé d'examiner les recours contre le parlement +

alors donc les origines de la cour de cassation française partent de là +

mais en ce qui concerne le Congo

j'aimerais vous épargner mais on va quand même écrire

parce que nous sommes obligé de faire le droit comparé en la matière +

en ce qui concerne le Congo

il est inutile de vous le rappeler parce que la cour de cassation

la cour suprême a commencé avec l'avènement de la

démocratie

où la première cour suprême congolaise sous le contrôle de

je parle sous le contrôle de professeur Moyen qui est donc un

constitutionnaliste avéré

la première cour suprême au Congo euh a connu le jour avec l'avènement de la démocratie sous l'ère de euh du président Lissouba +

je sais qu'à l'époque euh lorsqu'on avait changé les institutions on avait essayé donc de donner certaines choses +

mais qu'à cela ne tienne au Congo tout est changement

tout est mouvement

je suis sûr que celui qui prendra le pouvoir certainement après le président Denis Sassou Nguesso peut se décider d'appeler cette cour suprême en disant cour de la république ou je ne sais comment ou cour des Ngatié bon +

je me permets de divaguer là-dessus

mais je préfère quand même vous donner la position de la cour euh de cassation française qui est euh

cour qui trouve donc ses origines au niveau donc euh du conseil de rois

et dans de Conseil des rois il y avait le Conseil des partis qui était donc chargé d'examiner les recours euh portés contre euh les arrêts du parlement +

alors bon là-dessus je ne vais pas quand même vous faire faire l'histoire française +

le Conseil euh des partis a été donc supprimé lors de la révolution +

je pense que vous avez entendu donc quand même parler de la révolution française

si vous n'en avait pas entendu parler au lycée +

je vous en parlerai au cours de l'histoire des idées politiques où vous parlerez donc de la révolution française avec M. Bikoumou +

alors euh le tribunal de cassation +

on doit quand même remonter

et ça vous devez quand même noter

le tribunal de cassation fait automatiquement référence à la loi du 27 novembre

aux lois pardon du 27 novembre et du premier décembre 1790 +

donc ce sont ces lois qui ont institué le tribunal de cassation qui devient après la cour de cassation en vertu d'un sénatus

comme le sénat consulte du 18 mars 1804 +

signalons qu'en France diverses lois sont intervenues pour reformer soit la structure ou le mode de fonctionnement +

on disait qu'en France il y eut donc diverses reformes qui sont intervenues soit pour reformer la structure ou encore le fonctionnement +

au Congo l'institution cour suprême a toujours existée

et elle représente la hiérarchie de juridiction +

la chambre euh sociale

les chambres civiles

y a plusieurs chambres

parce que quand l'affaire arrive ici et que il s'agit de la spécialité de la chambre civile

on doit donc envoyer l'affaire devant la chambre civile +
 quand c'est une spécialité de la chambre euh comment est-ce qu'on appelle euh constitutionnelle on envoie donc l'affaire à la chambre constitutionnelle +
 c'est différentes chambres +
 c'est pour cela qu'on parle de la chambre mixte +
 il s'agit d'une instance donc de la cour où toutes ces chambres doivent se retrouver pour trancher un litige +
 et c'est là qu'on parlera donc de la chambre mixte +
 j'ai essayé d'expliquer rapidement parce que nous allons le voir un peu plus loin +
 et vous écrivez
 juste pour ne pas vous laisser hein! dans l'inquiétude
 pour ne pas que votre soir ne soit pas +++
 bien comme nous avons vu
 elle vérifie si la juridiction de fond a bien appliqué la règle de droit
 elle vérifie
 elle vérifie si la juridiction de fond a bien appliqué la règle de droit
 elle vérifie si la juridiction de fond a bien appliqué la règle de droit aux faits tels qu'ils apparaissent dans la décision frappée de pourvoi
 elle vérifie si la juridiction de fond a bien appliqué la règle de droit aux faits
 faits au pluriel
 tels qu'ils apparaissent dans la décision frappée de pourvoi
 vous y êtes? +
 qui n'est pas à la ligne? +
 elle vérifie si la juridiction de fond a bien appliqué la règle de droit aux faits tels qu'ils apparaissent dans la décision frappée de pourvoi bien! +
 ça veut dire quoi? puisqu'il y a un pourvoi ok? on parle de la décision frappée de pourvoi
 maintenant le juge suprême en ce qui concerne l'Angleterre le ou le juge de cassation en ce qui concerne la France va donc vérifier est-ce que le droit a été bien appliqué par rapport aux faits qui ont été racontés ici +
 le juge de cassation ne juge plus les faits mais c'est un juge de droit
 donc il est chargé de vérifier est-ce que les faits qui ont été dits ici
 la décision qui a été frappée de cassation a été une décision qui a eu un soutien de la bonne règle de droit
 d'accord? +
 tenant les faits
 virgule
 tenant les faits
 virgule

tenant les faits

virgule

tels qu'ils ont été constatés par les juges

tenant les faits tels qu'ils ont été constatés par les juges de fond

tels qu'ils ont été constatés par les juges du fond pour acquis

virgule

la cour contrôle l'application de la règle de droit

la cour contrôle l'application de la règle de droit

la cour contrôle l'application de la règle de droit (3 fois)

si vous voulez

des règles de droit

et la motivation des juges du fond (3fois) c'est-à-dire le raisonnement qui les a conduit à partir d'une règle donnée à la solution rendue (3 fois)

elle vérifie(2) aussi que les juges ont répondu à tous les moyens soumis par les plaideurs (3 fois) point +

qui n'est pas à la ligne?+

vous n'êtes à la ligne? +

vous êtes où?

Bien la cour est juge du droit parce que la cour

il s'agit ici de la cour de cassation de la cour suprême hein! +

c'est pour éviter de revenir sur la même chose

c'est pour cela je m'arrête à la cour

parce que la cour est juge du droit +

on comprend que le pourvoi en cassation est possible même quand les décisions ne sont pas susceptibles d'appel

on comprend que le pourvoi en cassation est possible même quand les décisions ne sont pas susceptibles d'appel ah !

les décisions qui ne sont pas susceptibles d'appel par vote +

il s'agit quand vous entendez dire que un jugement

un jugement est rendu en premier et dernier ressort d'accord?

quand premier et dernier

vous voyez y a le premier et dernier

et donc on a bouclé (son onomatopée)

on a bouclé

et en le bouclant là ça veut dire qu'on ne veut pas qu'on aille ailleurs au niveau donc de la cour d'appel

rendu en premier et dernier ressort +

la cour en tant que juge du droit a une mission régulatrice
la cour en tant que juge du droit a une mission régulatrice
la cour en tant que juge du droit a une mission régulatrice +
elle joue un rôle fondamental
elle joue un rôle fondamental dans l'unification et l'interprétation de la règle de droit
dans l'unification et l'interprétation de la règle de droit +
après cela nous allons donc annoncer je ne sais pas
c'était un petit 1 ou bien un tiret
deuxième tiret l'organisation de la cour de cassation
l'organisation de la cour de cassation
l'organisation de la cour de cassation +++ +
alinéa 3 du code civil je reprend là +
ce jugement est un acte de juridiction gracieuse qui teint acte de décès
le jugement tient d'acte de décès ça va? +
quand nous avons aussi euh l'enfant qui n'a pas été déclaré
on peut saisir le tribunal pour obtenir le jugement déclaratif tenant lieu d'acte de
naissance +
mais ici il s'agit d'un jugement euh qui tiendra lieu d'acte de décès + ça va? +
il ne peut laisser la date du décès indéterminée donc il faut qu'il y ait la précision
l'intéressé est décédé quel jour
quel mois
quelle année
ainsi que c'est prévu il ne peut laisser la date du décès indéterminée
il doit la fixer
il doit la fixer fût-ce sur des simples présomptions
il doit la fixer fût-ce sur des simples présomptions +
alors euh je disais
il ne peut pas laisser la date du décès indéterminée
il doit la fixer fût-ce sur des simples présomptions +
qui peut nous dire qu'est-ce qu'on entend par présomption +
on a déjà expliqué ce terme
ceux qui ont le lexique juridique +
présomption ici d'une manière simple de suppositions voilà +
c'est sur la base des suppositions +
donc on pourra déterminer la date du décès de l'intéressé c'est-à-dire ici du disparu +
vous écrivez

tout se passe ensuite comme si l'événement
tout se passe ensuite comme si l'événement avait été régulièrement constaté dès
l'origine par un acte de l'état civil +
je reprend
tout se passe +
à la ligne on écrit
le jugement est opposable aux tiers
le jugement est opposable aux tiers +
ceux-ci pourront seulement en obtenir la rectification conformément à l'article 99 du
code civil
le jugement est opposable aux tiers
ceux-ci pourront en obtenir rectification conformément l'article 99 du code civil 99 du
code civil +
le conjoint du disparu peut se remarier et sa succession est ouverte +
ça va?
alors qui peut nous expliquer
lorsqu'on dit ce jugement peut être opposable au tiers ça veut dire quoi? +
les tiers ne peuvent pas remettre en cause ce jugement euh +
ça va?
le remettre en cause +
tout ce qu'ils peuvent faire c'est-à-dire ici c'est de demander le rectificatif hein!
le rectificatif +
mais ils peuvent pas remettre ce jugement en cause
mais euh une fois la personne déclarée décédée sa succession sera ouverte comme
une personne décédée +
et comme on a toujours dit par le décès il y a aussi la dissolution du mariage
la femme peut se remarier +
attention il y a des cas où le disparu peut revenir +
cette hypothèse peut toujours être envisagée +
alors dans ce cas qu'est-ce qui peut se passer +
nous avons des cas ici pendant la guerre on croit que l'intéressé est déjà mort et
brusquement il réapparaît alors qu'on avait déjà pris un jugement le déclarant décédé +
alors dans le cas où le jugement déclaratif a été déjà pris
il y a la possibilité de demander l'annulation de ce jugement déclaratif +
alors qui doit demander l'annulation de ce jugement +
nous avons d'abord l'intéressé lui-même
y a l'intéressé ou encore le ministère public

voilà ce que prévoit la loi en ce qui concerne l'intéressé ou le ministère public pour demander l'annulation de ce jugement +

à ce titre le revenant va recouvrir ses biens s'il en trouve

ses biens ou encore ce qu'il en reste

les bien qui restent

il va recouvrir ses biens mais le problème va se poser sur la femme qui s'était mariée +

alors sur ce point s'il faut se référer à l'article 130 + 131+ et 132 du code civil +

le disparu qui est revenu

le revenant ne peut plus récupérer sa femme qui s'est remariée +

on peut récupérer ses biens ou ce qu'il en reste mais pas la femme bien sûr si elle s'est remariée

si elle s'est pas remariée y a pas de problèmes +

donc vous écrivez

grand 2 retour du disparu

grand 2 retour du disparu +

si probable que soit le décès

si probable que soit le décès l'hypothèse d'un retour ne peut totalement être exclue

si probable que soit le décès l'hypothèse d'un retour ne peut totalement être exclue +

son retour ou résurrection ne fait pas tomber automatiquement le jugement déclaratif

son retour ou résurrection ne fait pas tomber automatiquement le jugement déclaratif +

il appartient au disparu

il appartient au disparu

vous ouvrez une parenthèse (sinon à tout intéressé ou au ministère public d'en poursuivre l'annulation

d'en poursuivre l'annulation)

voir l'article 92 du code civil en mettant entre parenthèses

article 92 du code civil

article 92 du code civil

vous mettez ça entre parenthèses +

donc il suffit pas tout simplement de revenir et d'entrer en possession de ses biens

mais il faut que le juge

jugement qui vous avait déclaré décédé

faut demander son annulation au niveau du tribunal comme le dit aussi la loi +

toute personne ou encore le ministère public peut demander l'annulation

vous écrivez

le revenant

je ne sais

on a déjà dit ça ?

le revenant recouvre ses biens ou ce qu'il en reste

ça été écrit ? +

non ?

vous écrivez

le revenant recouvre ses biens ou ce qu'il en reste

mais il ne recouvrira pas son conjoint

mais il ne recouvrira pas son conjoint

point ça va?

entre parenthèses article 130 131 et 132 du code civil

ça va ?

et 132 du code civil

mettez ça entre parenthèses +

à la ligne vous écrivez

la mention de l'annulation du jugement déclaratif

la mention du jugement déclaratif doit être faite en marge de sa transcription

doit être faite en marge de sa transcription point

ça va?

et nous avons terminer ce chapitre

on va passer au chapitre 2 les droits de la personnalité

oui euh de la de sa

j'avais dit tout à l'heure c'est en marge de sa transcription +

ça sont des cas que nous avons connu hein

la guerre tout ça là

il y a eu des absents

il y a eu des disparus +

parmi eux certains sont revenus et le même problème s'est posé +

le cas dont on avait parlé la fois passée de l'absent qui est revenu +

sa femme s'était remariée euh

si la femme n'est pas pressée de se remarier là y a pas de problèmes

mais si elle a trouvé déjà de mari vous la perdez +

on peut plus la récupérer sauf les biens du moins ceux qui restent de ça vous récupérer

ça

on passe au chapitre 2 le droit de la personnalité

chapitre 2 je reprend

chapitre 2 les droits de la personnalité

ça va? +
vous écrivez le droit de la personnalité est un ensemble des prérogatives
le droit de la personnalité est un ensemble des prérogatives permettant à la
personne de mettre en oeuvre la protection de son individualité
le droit de la personne est un ensemble des prérogatives permettant à la
personne de mettre en oeuvre la protection de son individualité +
c'est ainsi que la loi congolaise
c'est ainsi que la loi congolaise prévoit que
c'est ainsi que la loi congolaise prévoit que le respect de la personne physique article
11 du code de la famille
article 11 du code de famille
la consécration expresse
la consécration expresse des droits de la personnalité au Congo date de 1984
la consécration expresse des droits de la personnalité au Congo date de 1984
ouvrir la parenthèse loi du 17 octobre 1984 portant code de la famille fermez la
parenthèse +
alors ce concept
nous aurons deux questions à nous poser hein! +
cela nous amène
je reprend loi de 1984 portant code de la famille
vous mettez ça entre parenthèses ha! +
par rapport à cette loi nous avons deux questions à se poser +
la première
deux questions à se poser
quels sont les différents droits de la personnalité?
y a en a combien ces droits de la personnalité
voilà quelles questions nous devons nous poser par rapport à cette consécration du
droit de la personnalité +
la deuxième
on doit se poser la question de savoir quel est le régime juridique des droits de la
personnalité? +
prenez notes à la ligne vous écrivez
quels sont les différents droits de la personnalité?
quels sont les différents droits de la personnalité? +
quel est le régime juridique des droits de la personnalité ?
voilà +
ces deux questions nous devons nous poser par rapport à cette législation congolaise +

ça va ?

je reprends

quel est le régime juridique des droits de la personnalité ? +

vous écrivez à la ligne

ces deux interrogations

ces deux interrogations constituent l'ossature de ce chapitre et déterminent l'articulation des développements qui vont suivre+

je reprends

ces interrogations constituent l'ossature de ce chapitre et déterminent les développements qui vont suivre ha!

une fois cela écrit

ça va ? +

vous passez à la ligne section 1 les différents droits de la personnalité beuh +

alors euh par rapport aux différents droits de la personnalité nous allons examiner deux grandes catégories +

il y en a une qui tend à la protection des individualités physiques et l'autre qui tend à l'individualité autre que physique +

donc nous avons la protection de l'individualité physique et une autre catégorie

c'est autre que la protection physique +

vous écrivez tels qu'ils sont réglementés par la loi

tels qu'ils sont réglementés par la loi les droits de la personnalité peuvent être repartis de deux catégories +

ceux tendant à la protection de l'individualité physique

ceux tendant à la protection de l'individualité physique et ceux visant la protection de l'individualité autre que physique +

je reprend la phrase

tels qu'ils sont réglementés par la loi les droits de la personnalité peuvent être repartis en deux catégories +

ceux tendant

tendant à la protection de l'individualité physique et ceux visant la protection de l'individualité autre que physique +

donc on peut passer à la ligne paragraphe 1 les droits protégeant l'individualité physique

les droits protégeant l'individualité physique

ça c'est le paragraphe premier

ici nous verrons que nous pouvons protéger notre individualité physique avant la mort c'est-à-dire pendant que nous vivons

mais aussi après la mort

après la mort nous allons voir par nos ayant droits

par nos parents qui sont restés
 et pour anticiper je peux vous rappeler le cas de Mitterrand son médecinje croisavait écrit un livre relatant certains secrets +
 la famille avait saisi le tribunal pour retirer ce livre à la vente +
 en fait on va examiner cela +
 donc ici simplement pour que vous sachiez que ce n'est pas simplement du vivant mais que même après la mort bien sûr par ses ayants droits +
 vous écrivez la protection de l'individualité physique
 la protection de l'individualité physique est prévue aussi bien du vivant de la personne qu'après sa mort
 la protection de l'individualité physique est aussi bien du vivant de l'individu aussi bien qu'après sa mort+
 grand A la protection du vivant de la personne
 grand A la protection du vivant de la personne +
 du vivant de la personne l'individu a droit à la protection de son corps
 du vivant de la personne l'individu a droit à la protection de son corps ++
 toute atteinte illicite à la personne humaine justifie pour celui qui l'a subit de demander qu'il soit mis fin
 toute atteinte illicite à la personne humaine justifie pour celui qui la subit de demander qu'il soit mis fin sans préjudice de la responsabilité qui peut en résulter pour son auteur article
 je reprend hein! la phrase
 je disais
 du vivant de la personne l'individu a droit à la protection de son corps ++
 toute atteinte illicite à la personne humaine justifie pour celui qui la subit de demander qu'il soit mis fin sans préjudice de la responsabilité qui peut en résulter pour son auteur
 entre parenthèses article 6 du code de la famille
 entre parenthèse articles 6 du code de la famille +
 ça va ? +
 alors illicite c'est-à-dire contraire à la loi hein!
 donc euh on porte un acte
 on commet un acte qui porte atteinte à la personne humaine
 et cet acte est contraire à loi
 la victime peut demander à mettre fin à cet acte sans voir l'aspect préjudice qu'il a subit c'est-à-dire l'intéressé euh et puis la réparation du dommage
 parce que l'auteur
 l'auteur de cet acte peut être poursuivi pour réparer les dommages
 les préjudices hein qu'il a fait subir hein à la victime

à la personne dont euh
à l'intéressée dont la
personnalité a été portée atteinte d'une manière illicite c'est-à-dire d'une manière
contraire à la loi +
vous écrivez le législateur fait allusion aussi à la responsabilité pénale
le législateur fait aussi allusion à la responsabilité pénale tendant à une peine +++

3.5. Cours n°5 Droit public

et qu'on soit au soleil le plus vite possible d'accord ? +
bon allez donc j'ai évoqué
euh j'ai évoqué donc avant la pause les certains Etats occidentaux euh
j'ai pris l'exemple de la Belgique et de la Suisse pour dire que
chee ++
que dans un cas la diversité
linguistique pouvait être facteur de revendication nationale ou en tout cas des
particularismes locaux très forts +
que dans un autre cas
le cas de la suisse
au contraire il y a une diversité linguistique
mais qui n'empêchait pas l'exis+
très fort sentiment national +
alors qu'il n'y a pas en Belgique de sentiment national +
les Belges n'ont pas véritablement le sentiment d'appartenir à une communauté
nationale qui est la Belgique
si ce n'est que la seule chose qui les rapproche c'est la famille royale hein!
c'est le roi et la reine euh la royauté dans un pays comme la Belgique est le seul facteur
d'unité +
mais on aura l'occasion d'y revenir également +
c'est un peu la même chose de façon un peu euh
pour des raisons un peu différentes en Espagne
mais on n'y reviendra quand on verra euh la différen-+
euh les différentes formes d'États +
alors après l'occident j'aimerais quand même dire un petit peu quelques mots euh sur
euh les
continents qui ont longtemps été colonisés +
euh la décolonisation a en effet permis
la décolonisation a permis donc euh la naissance d'États

la naissance d'États euh qui se sont caracta-+
caricte+ oh lala!
caractérisés vous
m'avez compris autant pour moi
euh la décolonisation a permis la naissance d'États qui se sont caractérisés par euh
une forte identité nationale
et euh États pour lesquels la lutte pour l'indépendance a
été en fait assurée avec un sentiment très fort +
je pense aux pays du Maghreb euh pour lesquels la décolonisation a été le moyen
d'affirmer une identité nationale +
parmi les trois États du Maghreb je prendrais un exemple la Tunisie
puisque le président Bourguiba est décédé l'année dernière euh
la Tunisie et justement le président Bourguiba en est l'exemple même du leader hein!
qui a été le ciment d'un sentiment pour le peuple tunisien +
donc on peut trouver la même chose
dire la même chose pour l'Algérie euh avec le F.L.N. ou pour le Maroc
le Maroc qui s'est
reconnu derrière le souverain
le souverain étant détenteur
quand même de cette identité nationale
c'est-à-dire le grand-père du roi actuel hein puisque c'était le père du roi Hassan 2
le roi Mohamed 5 qui a été
euh le premier roi du Maroc indépendant
voilà pour euh des exemples euh des
des pays qui ont assuré leur décolonisation avec un fort
sentiment euh d'identité euh
d'identité nationale +
le sentiment national
il est actuellement
le sentiment national
il est actuellement euh très fort pour les peuples qui se soient
sont dispersés sur plusieurs États ou qui n'ont pas de structures étatiques ou qui n'ont
pas encore d'État
je vais prendre deux exemples
vous comprendrez tout de suite
le sentiment national est aujourd'hui très fort pour les peuples qui sont dispersés sur
plusieurs États ou pour ceux qui n'ont pas encore d'État +

alors je prendrais l'exemple
l'exemple des Kurdes
les Kurdes ont une revendication nationale de euh la création
d'un État
puisque les Kurdes
le peuple kurde est dispersé en gros sur trois États du Moyen-Orient euh l'Irak l'Iran
et la Turquie +
bon euh vous
euh l'actualité nous fait très souvent euh référence à la lutte du peuple kurde pour euh
la reconnaissance d'un État euh
et notamment par le biais de l'affrontement permanent qui existe entre les ku-+
kurdes et la Turquie +
qu'effectivement il y a un problème
un contentieux très fort +
je me fais simplement euh référence à cet événement
je cherche pas à savoir lesquels ont tort
lesquels ont raison
mon propos n'est pas là
je me fais simplement l'écho de ce qui se passe ++
euh autre cas de figure quand j'ai évoqué effectivement
chee ++
bon je continuerai quand j'aurai le silence ++
j'ai évoqué les peuples qui ne disposent pas encore d'État +
je pense évidemment aux Palestiniens euh qui euh ont légitimement droit à un État
celui-ci d'ailleurs euh
euh la création de celui-ci est éminente euh
mais celui-ci n'a pu être créé auparavant puisque l'État d'Israël se doit se doit lui aussi
de vivre dans un contexte euh sécurisé hein! +
donc euh la création de cet État palestinien a pu paraître long bien évidemment puisqu'il
n' existe pas encore de fait
même si l'autonomie palestinienne existe
et cette autonomie bénéficie de structures étatiques et qui pourront faciliter la création
de l'État
d'ailleurs à propos donc si je reprends les critères de l'existence de l'État
j'avais dit la population le territoire et l'autorité politique organisée +
la population palestinienne
elle existe
le territoire palestinien

il existe la Cisjordanie
la bande de Gaza euh
c'est les structu+
c'est les limites mêmes du territoire palestinien
du futur État palestinien
d'ailleurs l'Etat d'Israël en est tout à fait conscient
l'Etat palestinien sera crée dans les limites de Gaza et de la Cisjordanie +
l'autorité politique
elle existe
Yasser Arafat et son gouvernement sont à la tête de ce que l'on appelle l'autorité
palestinienne +
il n'exi-+
il n'euh y a plus qu'un feu vert c'est la création de l'Etat
mais celui-ci ne pourra se faire qu'en accord avec entre les deux parties
et l'accord porte sur une question essentielle qui est le statut de Jérusalem qui est un
peu particulier et que les deux parties revendiquent légitimement euh comme devant rester
dans leur souveraineté +
euh ce qui explique le retard avec lequel l'E+
l'Etat palestinien euh se crée
puisque c'est effectivement les éléments constitutifs de l'état sont totalement réunis par
rapport à ce que euh je vous ai dit
voilà ce qu'on pourrait dire +
alors euh le droit international
le droit international a plutôt utilisé et
utilise plutôt la notion de nation
le droit international a plutôt utilisé
et utilise plutôt la notion de nation
le droit international donc évoque plutôt utilise plutôt la notion de peuple
de nation +
et euh la charte des Nations+unies
la charte des Nations unies
la charte des Nations unies adoptée par l'ONU après la seconde guerre mondiale
évoque le droit des peuples à disposer d'eux mêmes
la charte des Nations unies adoptée par l'ONU après la seconde guerre mondiale
évoque le
la euh
le droit des peuples à disposer d'eux mêmes +
cette formule consacre l'utilisation du terme peuple

cette formule consacre l'utilisation du terme peuple à la place de celui de nation en raison de l'ambiguïté hein! qui existe dans le terme de nation +
il faut replacer ça quand même dans le contexte 1945 +
c'est tout de suite après la seconde guerre mondiale
or j'ai dit qu'avant la seconde guerre mondiale
et l'une des causes de la seconde guerre mondiale c'était justement la revendication nationale à l'époque de la conception de la nation +
c'était la conception de l'Allemagne nazie
donc une conception raciale +
il est évident qu'en 1945
alors qu'on avait découvert ce que nazie +
ce à quoi le nazisme avait amené
on allait évidemment éviter d'utiliser le terme même de nation +
donc la conception de la nation nouvelle
si vous voulez
celle que j'ai décrit avec pluralité linguistique
le sentiment culturel
c'est une nation beaucoup plus récente +
donc le terme de peuple a été le terme de peuple a été euh très vite utilisé en 1900 euh 45
donc le euh
la formule de l'ONU le droit des peuples à disposer va alimenter le mouvement de décolonisation +
c'est au nom du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes que les euh organisations de libération nationale se sont constituées
le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes+
ensuite ce sont les pays de l'ex bloc soviétique euh qui vont s'en servir pour s'émanciper de la tutelle soviétique +
donc le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes va concerner après les pays de l'ex bloc soviétique qui vont s'en servir pour s'émanciper de la tutelle soviétique+
et aujourd'hui la formule du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes
elle peut concerner les Palestiniens qui cherchent hein! euh beuh non pas à s'émanciper mais à asseoir leur revendication par l'exi+
la création
l'existence et la reconnaissance d'un Etat futur +
alors pour finir hein je dirai deux mots sur la différence entre l'État et la nation mais qui est en fait une forme de conclusion à ce que je viens de dire jusqu'à présent +
l'État

l'État donc est définissable
enfin peut être défini si c'est plus joli sur le plan juridique parce qu'il n'existe que s'il y a trois critères juridiques réunis +
donc l'État est un élément qui a des critères juridiques +
on les a vu ces trois critères c'est le territoire la population et l'autorité politique qu'on va voir
donc l'État peut-être défini si trois critères sont réunis +
en revanche la nation n'a pas de définition juridique
la nation n'a pas de définition juridique +
sa définition est purement subjective +
on a vu qu'elle a pu prendre des formes épouvantables hein! euh dans sa conception je dirai un peu raciale
mais même dans sa conception la plus contemporaine la nation est un élément totalement subjectif +
vous mêmes là tous ensemble
vous pouvez individuellement avoir le sentiment d'appartenir une nation selon les critères que vous définirez vous mêmes +
c'est totalement subjectif hein +
chacun d'entre nous peut avoir le sentiment d'appartenir à une nation sur des critères qui sont propres
qui
déterminent
que chacun détermine lui-même
bon ceci dit malgré tout la définition de la nation dans sa version contemporaine je l'ai dit est quand même essentiellement liée le plus souvent à un particularisme linguistique +
pardon! +
oui le terme peuple n'est plus définissable juridiquement en termes nation hein! +
je précise
vous avez le sentiment d'appartenir à une nation
vous avez également le sentiment d'appartenir à un peuple
nous appartenons au Peuple Français
nous appartenons à la nation française
mais ça bon c'est ce qu'il y a de moins subjectif +
mais il peut n'y avoir des sentiments d'appartenir à une communauté sur des critères purement subjectifs +
on peut se sentir Breton Alsacien Corse
tout ce que vous voulez

mais vous pouvez imaginer vous-mêmes vos critères
vos propres critères de définition de euh la euh la nation
vous pouvez très bien avoir le sentiment d'appartenir à une nation sur le simple fait que
vous ayez les cheveux verts+

bon je prends évidemment un exemple extrêmement caricatural mais vous voyez le
caractère très subjectif de la nation hein!

que vous avez le sentiment d'appartenir à la nation des gens qui possèdent un bout
de jardin

bon si c'est pour vous un élément suffisant du sentiment d'appartenir à une nation
d'accord

mais vous conviendriez avec moi que c'est totalement un élément subjectif +
parce que vous pouvez pas donner une définition juridique +
c'est même chose pour le peuple +
alors pour le peuple c'est un peu particulier +
mais on le verra quand même pour le droit const-+
quand on fera du droit constitutionnel en deuxième partie

puisque le conseil constitutionnel a donné une définition du peuple français et
notamment euh qui lui a permis euh de refuser la notion du peuple corse dans un statut
précédent

celui qui est en train de se euh enfin

qui va probablement se mettre en place et qui prévoyait la reconnaissance du peuple
Français partie euh du peuple Corse +

or le conseil constitutionnel a refusé cette notion considérant qu'elle était en
contradiction avec l'unité de la république française et l'existence même du Peuple Français
+

Grand c donc maintenant
grand c l'autorité politique
on va on va dire trois mots là
il y a pas grand chose à dire
alors un État suppose euh
grand c l'autorité politique
un État suppose l'existence d'une autorité politique organisée
un État suppose l'existence d'une autorité politique organisée +
celle-ci peut être désignée de manière démocratique ou non
celle-ci peut être désignée de manière démocratique ou non +
je prends deux exemples
la France a une autorité politique
la Chine a une autorité politique+

bon la désignation de l'autorité politique en Chine
vous m'excuserez
mais elle ne répond pas des critères les plus élémentaires de la démocratie +
mais dans tous les cas
dans tous les cas quelque soit la nature démocratique ou non de l'autorité
dans tous les cas celle-ci détient le monopole de la contrainte organisée
c'est-à-dire en terme juridique que l'État détient seul
en terme juridique que l'État détient seul la force la contrainte la sanction +
paragraphe 2
paragraphe 2
donc la définition juridique de l'État
la définition juridique de l'Etat +
l'Etat est une personne morale
l'Etat est une personne morale de droit de droit public
l'Etat est une personne morale de droit public territorial et souveraine
je l'ai dit
je le répète
il est une personne morale de droit public territoriale et souveraine +
à ce titre il bénéficie de
à ce titre il bénéficie de la personnalité juridique
il bénéficie de la personniju+
personnalité juridique pardon!
juridique et de la souveraineté
il bénéficie de la personnalité juridique et de la souveraineté
alors il bénéficie de la personnalité juridique entant que personne morale de droit public
il bénéficie de la personnalité juridique en tant que personne morale de droit public +
les personnes morales de droit public sont nombreuses +
outre l'Etat qu'est-ce qu'on peut citer d'autre comme personne morale de droit public ?
pardon? +
j'entends pas +
oui eh d'accord parfait +
à ce titre il bénéficie de la personnalité juridique et de la souveraineté d'accord? +
alors en
s'il bénéficie de la personnalité juridique c'est en tant que personne morale de droit
public +
qu'est-ce qu'on peut citer comme personne morale de droit public ? +

eh bien toutes les autres collectivités publiques qui sont notamment les collectivités territoriales +

la commune est une collectivité territoriale donc c'est une personne morale de droit public +

le département la région est une personne morale de droit public le département +

la région est une personne morale de droit public +

bon ça peut être des collectivités publiques

les personnes morales de droit public

ça peut être également les établissements publics hein! +

l'hôpital est un établissement public il a la personnalité juridique +

l'université dans laquelle nous sommes tous est une personne morale de droit public

elle a la personnalité juridique +

c'est un établissement public +

un établissement public est une personne morale de droit public +

alors outre l'Etat les collectivités territoriales et les établissements publics

outre l'Etat les collectivités territoriales et les établissements publics sont également des personnes morales de droit publics

outre l'État les collectivités territoriales et les établissements publics +

les hôpitaux euh l'université sont des personnes morales de droit public +

il existe également des personnes morales de droit privé qui sont par exemple les associations

l'association de

droit privé et société

et société qui

oui

mais si vous voulez je vous donne ça pour montrer la différence entre la personne morale et la personne physique +

la personne physique c'est vous et moi hein! +

la personne morale c'est un groupe en principe mais on retrouve des personnes morales aussi bien en droit privé qu'en droit public +

alors la qualification de personne morale ou de personne physique d'ailleurs permet hein! d'obtenir la capacité juridique +

on a la capacité juridique parce qu'on a le statut de personne morale +

la souveraineté maintenant

la souveraineté implique l'État

la souveraineté implique l'État dispose d'un pouvoir

la souveraineté implique l'État dispose d'un pouvoir d'auto organisation

d'auto+

la souveraineté implique l'Etat dispose d'un pouvoir auto organisation
c'est-à-dire qu'il a la qualité pour déterminer lui-même ses attributions et la façon de
les exercer +
l'État peut donc édicter des règles de droit
de droit
c'est-à-dire que ses organes
l'État peut donc édicter des règles
c'est-à-dire que ses organes vont développer
ses s.e.s.
vont développer un ordonnancement +
or c'est le type de terme que vous n'avez pas l'habitude d'utiliser tous les jours
ça c'est clair
mais en droit il faut savoir que vous allez en entendre de plus en plus des termes comme
ceux-ci qui sont des termes qu'on utilise essentiellement dans le vocabulaire juridique +
donc faut déjà vous y familiariser +
bon c'est vrai quand on les entend pour la première fois on sursaute un peu
on dit mais qu'est-ce que c'est ce vocabulaire barbare
mais très vite après on se familiarise +
donc ses organes vont développer un ordonnancement juridique à partir de la
constitution++
ils vont développer un ordonnancement à partir de la constitution +
alors certains États voient
voient
oui le verbe voir
certains États voient euh leur souveraineté limitée +
c'est le cas notamment des quinze États de l'Union Européenne
c'est le cas notamment des quinze États de l'Union Européenne pour lesquels la
souveraineté est très sérieusement alors elle est plus que remise en cause
c'est un fait
on peut trouver une formule
pour lesquels la souveraineté euh est très sérieusement disons ébréchée
pas bien heureux mais bon
je cherche un adjectif euh
affaiblie merci
pour lesquels donc la souveraineté est très sérieusement affaiblie particulièrement
particulièrement avec l'euro donc la monnaie unique +
c'est donc l'abandon de la souveraineté hein!

particulièrement avec l'euro et la politique étrangère de sécurité commune
particulièrement avec l'euro et la politique étrangère de sécurité commune +
ça c'est l'appareil qui sonne ?
c'est un portable ?
alors quelques minutes encore
avec l'euro et la politique étrangère de sécurité commune +
d'où le développement
d'où le développement dans certains États de mouvements souverainistes qui luttent
contre cet abandon par les États
qui luttent contre cet abandon par les États d'une partie de leur souveraineté +
en France on a par exemple des mouvements souverainistes lesquels animés par quels
hommes politiques ? +
quel est l'un des hommes politiques qui se revendiquent comme un
comme un souverainiste ? +
Philippe Devillier
Charles Pasqua notamment sont des souverainistes +
on peut également à gauche hein!
qui est également souverainiste ? +
vous voulez que je répète
alors je veux bien répéter
mais j'aimerais chee ++
j'aimerais avoir le silence pour savoir ce qu'il faut que je répète ++
la dernière phrase +
donc je vais répéter
d'une manière générale l'abandon
l'exemple de l'Union Européenne est l'exemple typique d'États qui ont mis en commun
un certain nombre de compétences et qui ont accepté d'abandonner une partie de la
souveraineté ++
le traité de mas+
alors d'abord le traité d'Europe
mais surtout avec le traité de Maastricht et le traité d'Amsterdam qui ont créé l'un la
monnaie unique l'euro
vous m'écoutez sinon je m'en vais
je ne répète pas
l'autre la politique étrangère de sécurité commune +
donc les quinze États de l'Union Européenne voient leur souveraineté sérieusement
amoindrie
affaiblie

par la création de l'euro et de la politique étrangère de sécurité commune +
 cette évolution a abouti à ce que dans certains États se développent des mouvements politiques souverainistes hein +
 celle de Pasqua et de Philippe De Villier qui ont créé le R. P. F. le rassemblement du peuple français hein! qui avait justement pour faire de lance un combat contre l'Europe de Maastricht et l'Europe d'Amsterdam +
 alors on retrouve des hommes souverainistes c'est-à-dire des anti euh Union Européenne dans tous les pays
 mais en France y a un courant très fort +
 voilà donc on finit là-dessus pour le paragraphe 2
 paragraphe 2 la définition juridique de l'Etat
 c'est ce que j'ai dit hein! +
 oui on avait vu paragraphe 1 les éléments constitutifs de l'Etat A B C D
 chee ++
 paragraphe 2 la définition juridique de l'Etat
 il n'y a pas de subdivision dans ce paragraphe +
 y aura des paragraphes sans subdivision sans A sans B sans C +
 la semaine prochaine nous attaquerons directement avec la section les différentes formes
 vous pouvez quand même attendre que j'ai terminé avant de vous lever +
 section 2 les différentes formes de l'Etat euh +
 non j'ai indiqué euh quelques références bibliographiques
 voilà ++

3.6. Cours n°6 Sociologie politique

et on peut parler de système politique
 lorsqu'il n'y a pas un système de contrainte
 c'est-à-dire une sorte d'exercice de monopole par ceux-là que nous avons admis comme étant nos dirigeants de manière assez légitime pour qu'ils puissent exercer sur nous une certaine une certaine domination +
 et ces gens qui sont
 qui exercent cette domination sont considérés comme étant les gouvernants +
 c'est pour ça que pour qu'on parle du système politique
 il faudrait qu'il ait d'un côté une sorte de différenciation entre les gouvernants et les gouvernés +
 c'est-à-dire ce sont ces gouvernants qui exercent ce monopole de contrainte sur nous
 et nous les gouvernés on est là en quelque sorte soumis à leur rôle +
 est-ce que je me fais comprendre ? +

bien ceci étant
donc nous allons aborder pour ceux qui étaient là la dernière fois
qui suivent notamment le cours par rapport à notre plan du cours +
on avait vu donc la première section
qu'est-ce que je disais comme titre en première section ? +
voilà
donc première section les origines du politique
je vous amène à noter que l'anthropologie
l'anthropologie a permis de préciser
a permis de préciser les conditions de cette différenciation conduisant une firme à l'État
moderne +
il existe ainsi des sociétés dites primitives sans pouvoir politique différencié
des sociétés primitives sans pouvoir politique différencié
bien qu'il existe dans toute société même à l'état latent
même à l'état latent une dimension politique
une dimension politique au travers d'un certain nombre des règles contraignantes +
alors vous vous en souvenez que j'ai dit tantôt que pour qu'il y ait un système
politique c'est pas tout nécessaire qu'il y ait quand même une sorte d'État organisé dans sa
formation moderne +
l'essentiel qu'il y ait une sorte d'organisation même à l'état latent d'un pouvoir que
certains qui sont considérés comme étant des gouvernés dans des sociétés traditionnelles
et d'autres comme étant des gouvernants +
donc il n'y a pas
le système est organisé sans qu'on puisse appeler ceux qui gouvernent dans
l'organisation l'État comme vous entendez aujourd'hui
mais l'essentiel est qu'il y ait une sorte de pouvoir latent
une sorte de reconnaissance implicite que ces derniers sont nos
gouvernants pour que l'on puisse parler d'une sorte d'organisation politique dans
chaque
dans chaque société +
je vous amène à noter que
vous y êtes? +
alors je sais vous voulez qu'on puisse dicter lentement comme au co-
au lycée
on est plus au lycée mes chers amis ça va? +
d'accord ?+
alors donc je disais donc dans le cadre toujours de cette première section qui est
intitulée aux origines de politique

donc nous arrivons à cette différenciation tant du pouvoir faite par les anthropologues +
 donc paragraphe premier différenciation du pouvoir
 différenciation du pouvoir +
 la thèse de Pierre Clastres
 Pierre Clastres
 Clastres ça s'écrit comme je prononce c c l a s t r e s étudiant les Indiens Guaranis
 Guaranis
 Guaranis G U A R A N I S
 la thèse de Pierre Clastres étudiant les Indiens Guaranis d'Amérique du sud et croyant
 y découvrir une société sans État
 une société
 croyant découvrir une société sans État et même sans pouvoir politique coercitif néglige
 l'existence d'une certaine coercition inscrite dans les rites
 la division homme - femme
 la division homme - femme
 le pouvoir des mâle chasseurs et guerriers
 le pouvoir des mâles chasseurs et guerriers parmi lesquels elle choisi un chef au pouvoir
 certes diffus mais réel
 le pouvoir des mâles chasseurs et guerriers +
 alors je suis obligé de vous donner un peu la synthèse des travaux de Pierre Clastres
 qu'est-ce qui s'est passé comme explication pour comprendre cette analyse de Pierre
 Clastres +
 lorsqu'il est allé étudier la société des Indiens de Guaranis
 euh de Guaranis plutôt
 il a constaté qu'il avait pas de pouvoir politique
 selon lui parce qu'il avait pas un chef auto proclamé ou bien désigné +
 les gens vivaient dans une société notamment en toute convivialité sans qu'ils
 sans que l'on puisse savoir qui était le chef
 et lui
 il a conclut que dans cette société il n'y a pas un pouvoir politique
 il n'y a pas un pouvoir de coercition +
 mais ce qu'il ignorait c'est que dans cette société il n'y avait pas un pouvoir politique de
 manière défini qui permettait notamment de savoir
 qui était gouvernant
 qui était gouverné
 c'est qu'il y avait un pouvoir diffus
 un système de rites à travers les moeurs +

chacun des membres de cette communauté savait qui était le responsable
et savait qui était le dirigeant
et savait qu'est-ce qu'on pouvait faire et qu'est-ce
qu'on ne pouvait pas faire +
à partir de là y avait une sorte de contrainte
une sorte de coercition diffuse qui s'abattait sur eux pour qu'ils puissent se tenir
tranquilles et respecter notamment les règles de vie en société ++
or Pierre Clastres a dit ce sont des gens qui vivaient
comme on dit souvent un peu de manière un peu péjoratif
à l'état sauvage et qui n'avait pas une force politique
notamment il n'y avait pas une quelconque organisation dans cette société +
or que c'était faux
nous
on a vu ça
dans les sociétés traditionnelles bien sûr on peut voir que dans un campement il n'y
a pas un chef désigné
mais par l'organisation des choses ceux qui détenaient en eux un pouvoir mystique
tout à fait diffus
que
qui n'était pas proclamé de manière aussi ouverte
on savait que qu'il il ne fallait pas faire ça
et que si vous faites ça c'est telle personne par ces méthodes mystiques pouvait vous
jeter un mauvais sort +
et ça c'était un pouvoir de coercition qui était diffus
qui est loin de l'organisation de l'État actuel moderne +
ceci étant
ceci étant notez que pour William Lapierre mieux vaut parler de gradation de sociétés
William Lapierre mieux vaut parler de gradation de sociétés selon le degré
d'institutionnalisation
et de spécialisation du pouvoir politique
le degré d'institutionnalisation et de
spécialisation du pouvoir politique que de distinguer comme le faisait Pierre Clastres
des sociétés sans État de celles disposant d'une structure étatique même faible +
selon Pierre William Lapierre mieux vau parler de gradation de sociétés selon le
degré d'institutionnalisation
et de spécialisation du pouvoir politique que de distinguer comme le fait Pierre Clastres
des sociétés sans État de celles disposant d'une structure étatique même faible +
bien qui peut résumer ce paragra-+

ce premier paragraphe relatif à la différenciation du pouvoir selon les deux auteurs que je viens de faire état hein! +

mes chers amis pour voir si on a tous compris ? +

monsieur Elongo +

alors la différenciation du pouvoir selon Pierre Clastres +

pardon! +

vous n'avez pas encore fini ?

(rires) +

comment vous n'avez pas fini hein! +

qui peut voler au secours de notre ami Elongo ? +

je préfère qu'on fasse un effort de comprendre ici parce que en rentrant chez vous avec beaucoup d'activités notamment relatives à la vie pratique

je ne suis pas sûr que vous aurez le temps d'ouvrir vos cahiers +

un petit résumé vous permettra de vous remémorer très vite +

alors donc reprenez que y a dans la question de différenciation du pouvoir

y a la thèse de Pierre Clastres selon laquelle on peut distinguer les sociétés avec structures de pouvoir bien organisée dans la forme d'un État et des sociétés qu'il considère comme étant des sociétés sans État qu'il consi-

qu'il définit comme étant des sociétés

traditionnelles et selon lui dans ces sociétés l'espace politique n'existe pas +

donc c'est des gens qui habitent comme des animaux dans la forêt

on sait pas qui commande qui

et chacun fait ce qu'il veut +

or c'est ce conteste

c'est ce que conteste Pierre euh William Lapierre +

pour lui mieux vaut parler de degré d'institutionnalisation +

on peut retrouver des sociétés qui ont une organisation structurée bien élaborée notamment le gouvernement et les formes de gouvernement et des sociétés qui ont une organisation de forme de gouvernement moins élaborée

est-ce que je me fais comprendre ? +

et c'est notamment comme dans les sociétés traditionnelles y a pas de structu +

l'État n'est pas aussi structuré comme dans l'État moderne +

alors nous passons à la

au deuxième chapitre

il devait se rapporter sur quoi pour ceux qui ont le plan en main? +

oui!

et on dit dites moi c'est pas dis-moi +

oui

oui +
William Lapierre oui +
Pierre Clastres oui +
mais effectivement pour lui lorsqu'il y a une belle structure bien organisée et bien identifiée donc il peut pas y avoir de
euh de force
de forme d'institution politique +
donc à partir de là y avait
on pouvait pas distinguer les gouvernants et les gouvernés voilà +
bien je disais que le deuxième paragraphe devait se rapporter à la naissance de l'État et la transformation de l'économie +
donc c'est ça ?
c'est la section 2 ?
oui +
beuh qu'est-ce que j'ai dit ha! +
non c'est paragraphe
paragraphe excusez-moi hein! +
on a fini là dans la première section
on l'a intitulée aux origines de politique
le premier paragraphe on a dit différenciation du pouvoir
et le paragraphe 2 naissance de l'État et transformation de l'économie +
lorsqu'on parle de la naissance de l'État c'est de l'État moderne
l'État moderne +
pour comprendre la naissance de l'État moderne
pour comprendre la naissance de l'État moderne il faut partir de l'analyse de la transformation de l'économie
il faut partir de l'analyse de la transformation de l'économie dans une perspective marxiste +
alors je suis lié par notre amie
collègue
notre amie de m'a donné cet appareil
je suis obligé de me lever
bon enfin je ne sais pas si en le tenant ça va pas indisposer +
pour William
pour William Lapierre c'est l'apparition dans la deuxième moitié
j'avais déjà dicté William Lapierre je crois ah!
donc vous connaissez William Lapierre

l'apparition de l'État dans la deuxième moitié du 15^{ème} siècle

pour William Lapierre l'apparition de l'État

l'État moderne

bien sûr dans la deuxième moitié du 15^{ème} siècle est lié au premier développement du capitalisme moderne est lié au premier

développement du capitalisme moderne divisant le monde occidental en un centre dynamique en un centre dynamique

en un centre dynamique assurant la

construction rapide des États centralisés

assurant la

construction rapide des États centralisés à l'image de l'Angleterre et de la France par exemple

et voyant donc l'espace économique s'élargir

et voyant l'espace économique s'élargir grâce à la fonction militaire de la périphérie

fonction militaire de la périphérie

fonction militaire de la périphérie c'est dans cette perspective que Wallerstein

W A L

Wallerstein W L L E R S T E I N

c'est dans cette perspective que Wallerstein établit une

relation causale entre

une relation causale entre dynamique du capitalisme et le rythme de construction de l'État

et le rythme de construction de l'État +

en tout cas vous avez la chance de m'arrêter pour ceux qui ne comprennent pas pour que on puisse vous éclaircir +

pour le moment je pense que tout le monde comprend

donc j'ai pas beaucoup d'inquiétude

et le rythme de construction de l'État

Wallerstein

Wallerstein

elle s'inscrit ainsi aussi dans cette démarche en postulant que

s'inscrit dans cette démarche en postulant que l'État centralisé naît de la menace l'État centralisé en Europe bien sûr

l'État centralisé en Europe naît de la menace que constitue pour la noblesse féodale

naît de la menace que constitue pour la noblesse féodale le

développement de l'économie marchande la monétarisation des produits

la monétarisation des produits et du travail

l'économie marchande la monétarisation des produits

la monétarisation des produits et du travail

la monétarisation des produits et du travail +

alors qu'est-ce que ça veut dire ? +

que l'État naît de la crainte de la noblesse de la monétarisation des produits et du travail ?

c'est tout simplement lorsque la noblesse qui était la classe dominante avant le 15ème siècle avait constaté qu'avec l'évolution notamment de l'économie libérale avec le développement de l'économie marchande les gens prenaient beaucoup plus de plus en plus de liberté et ne voulaient plus se soumettre à leur contrainte

notamment ils pouvaient beaucoup plus échapper à leur domination +

à partir de là il fallait donc réorganiser le système du pouvoir en le structurant de manière assez centralisé pour qu'il y ait un centre de pouvoir assez fort afin de pouvoir exercer le monopole de la coercition sur le reste des population +

est-ce que je me fais comprendre ?

non ? +

oui ou non ? +

vous ne comprenez pas ? +

bien je reprend

monsieur Elongo lisez la phrase

la dernière phrase

(intervention de l'étudiant) +

oui +

alors c'est comme je disais tantôt quela noblesse qui était notamment la classe dominante dans la société Européenne d'avant 15ème siècle

comme elle était la classe

comme elle était la classe dominante dans la différenciation du pouvoir ils étaient donc des gouvernants

et le reste de la société était considéré comme étant les gouvernés +

avec le développement économique qui a fait de manière que l'économie marchande était de plus en plus développée la monétarisation notamment des échanges notamment des produits

des produits et la monétarisation du travail

c'est-à-dire chacun

chaque individu était libre d'aller marchander sa force de travail auprès de quiconque avait notamment besoin de ses forces en échange de quelque chose

donc ce qui veut dire que les gens prenaient de plus en plus de liberté et notamment ne se soumettaient

ne se soumettaient plus plutôt sur euh à la structure qui était mis en place par les nobles +

est-ce que je me fais comprendre jusqu'à présent ? +
donc ils s'échappaient de plus en plus à leur contrôle
donc à partir de là qu'est-ce que
qu'il fallait faire ? +
il fallait qu'ils se réorganisent pour faire de telle manière qu'on organise les structures
de l'État en mettant en place la police
en mettant en place l'armée
en mettant en place les écoles etc. etc.
et tout ça devait être commandé par un seul centre
à partir d'un seul centre
ce qu'on appelle le pouvoir centralisé +
de ce pouvoir centralisé il devait donc émettre des notamment des actions coercitives
à l'égard de toutes les populations afin de pouvoir asseoir leur domination +
excusez-moi
j'arrive dans quinze minutes +
excusez moi de cette interruption tout à fait impromptue +
alors donc le fait qu'ils aient mis en place un stru-+
une structure centralisée dans l'organisation du
système politique c'était pour asseoir leur domination +
donc c'est la même chose vous voyez aujourd'hui quelle est la crainte de nos
gouvernants
avant on était
ils étaient dans un système politique centralisé le monopartisme +
aujourd'hui avec le libéralisme politique et économique les autorités politiques ont
tendance à perdre le pouvoir sur monopole de
coercition sur les populations +
parce que chacun peut aller pour trouver du travail
il peut aller s'adresser à un commerçant
à un libéral qui peut l'embaucher et lui rétribuer quelque chose +
alors que dans le temps il ne pouvait s'adresser qu'aux hommes politiques
au système politique qui était en place alors qu'aujourd'hui ce système est fait de
manière que le politique sent la menace
aussi essaie t-il un peu de s'organiser autrement +
et il y a
par les méthodes un peu coercitives tente de rattraper la chose
mais dans l'État moderne il y a des manière de rattraper la chose que nous verrons
beaucoup plus tard +

ce n'est pas par la force mais par les méthodes beaucoup plus laborieuses d'organisation du pouvoir de faire de telle sorte que l'État soit fort pour que le système soit garanti pour que tout le monde puisse évoluer dans un système cohérent +

bien après donc la naissance et la transformation de l'État la naissance d'État résultant de la transformation de l'économie nous allons voir la naissance de l'État et la transformation culturelle +

paragraphe 3 naissance de l'État et transformation culturelle +

une autre lecture de la naissance de l'État peut donc se faire à partir

à partir de la distinction

à partir de la distinction de la sphère religieuse engagée à partir du 11^{ème} siècle engagée à

partir du 11^{ème} siècle par l'église pour affirmer son emprise spirituelle

engagée à partir du 11^{ème} siècle par l'église pour affirmer son emprise spirituelle face au saint empire germanique +

cela a conduit à consolider plus tard

cela a conduit à consolider plus tard l'emprise

l'emprise temporelle

l'emprise temporelle des États nés de la dislocation de l'église ++

la structuration hié-

hiérarchique de l'église

la structuration hiérarchique de l'église son dogme de souveraineté son droit ses clercs et ses légistes

ses clercs et ses légistes

vous connaissez qu'est-ce qu'un clerc+

et ses légistes voir son mystère

de la dimension

supernaturelle du pouvoir et ses rois catholiques

et ses rois catholiques

alors à partir de ces barbarismes vous peut-être vous avez simplement du mal à dénoter

c'est tout simplement je vais dire que si vous voyez l'organisation de l'État actuel n'a pu que calquer l'État moderne +

ce qu'était notamment l'organisation de l'église hein!

l'organisation hiérarchique avec notamment le droit latin +

ce n'est qu'aujourd'hui le droit qui a été recopié les légistes qui ne sont autres que les parlementaires aujourd'hui etc. etc. +

donc c'est une dimension spirituelle une dimension culturelle l'influence de la culture religieuse sur l'organisation actuelle de l'État moderne+

bien on va passer donc à la section 2

pour ceux qui ont le plan devant eux ça se rapporte à quoi ? +
spécialisation de l'activité politique +
alors là nous allons voir donc section 2 spécialisation de l'activité politique +
à noter que la construction de l'État moderne s'accompagne d'un processus de transformation de type de domination politique
la construction de l'État moderne s'accompagne d'un processus de transformation de type de domination politique de l'État moderne étayé par des formes spécifiques de légitimité
étayé par des formes spécifiques de légitimité ++
cette transformation pour aboutir à l'État légal rationnel
cette transformation pour aboutir à l'État légal rationnel
ça c'est d'après l'analyse de max Weber que nous allons voir plus tard
cette transformation pour aboutir à l'Etat légal rationnel moderne au mouvement de rationalisation de toutes les activités sociales est lié +
ceci étant on distingue
ceci étant on distingue trois types de domination
on distingue trois types de dominations au niveau de la doctrine +
il y a premièrement selon la critique mis en place par Max Weber
il y a premièrement la domination traditionnelle et deuxièmement on a la domination dite charismatique et enfin la domination que l'on appelle légale rationnelle qui correspond notamment à l'organisation de l'État moderne +
la domination traditionnelle
elle est établie par le caractère sacré des dispositions transmises par le temps et le pouvoir du chef déterminé en vertu
déterminé en vertu de la dignité personnelle
en vertu de la dignité
personnelle qui lui est conférée par la tradition +
c'est notamment le cas des États patrimoniaux à la charnière du féodalisme et des premières monarchies en Europe occidentale +
alors qui peut citer l'exemple d'une domination traditionnelle? +
à la charnière du féodalisme et des premières monarchies en Europe occidentale +
bien nous allons arrêter aujourd'hui sur cette question de la domination traditionnelle et nous continuerons donc sur la domination charismatique et la domination rationnelle légale mis en place par Max Weber qui est d'accord avec William Lapierre que mieux vaut parler de différenciation de degrés notamment de l'organisation du pouvoir que de parler tout simplement de la distinction
de l'existence d'un pouvoir lorsqu'il y a un État organisé
et qu'il n'y a pas l'existence d'un pouvoir lorsque l'État n'est pas organisé dans le sens moderne ++
donc quand on voit dans nos sociétés traditionnelles le pouvoir est organisé de manière assez peut-être faible +

et on va dans une deuxième approche

dans le pouvoir charismatique

nous allons le voir prochainement que là aussi le degré de pouvoir est fondé beaucoup plus sur le charisme d'un individu que sur une sorte d'organisation définie à partir des codes notamment une règle de droit +

et ça nous le verrons beaucoup plus

c'est sur ça on relève sur toute l'histoire des associations et les structures des partis politiques où souvent c'est le charisme d'un individu qui compte que l'organisation même du parti +

bon demain on se verra euh mercredi prochain on se verra à la même heure +

essayez de voir avec le doyen pour voir si dans la semaine on ne peut pas trouver une journée pour rattraper notre cours qu'on avait perdu la dernière fois d'accord ?

merci +++

3.7. Cours n°7 droit public Lyon 2

chapitre premier l'Etat

chapitre premier

je vous invite à suivre la nota

la subdivision que j'adopte hein !

c'est-à-dire quand je vous dis grand 1

c'est en chiffre romain hein

euh parce qu'après je vous mettrai des petits 1 en chiffre numérique

donc chee autant que faire se peut essayez de suivre la subdivision que je vous indique

d'autant plus que c'est celle que vous allez retrouver dans le plan

donc on va éviter de vous mélanger

écoutez-moi quand j'adopte une subdivision

elle est ce qu'elle est mais au moins de vous permettre de suivre

alors chapitre un donc l'Etat cadre du droit public

je précise quand même hein avant de commencer

si par hasard je vais trop vite hein

en principe j'adopte un temps qui euh vous permettra d'écrire sans trop de difficultés

mais il se peut que au bout de la deuxième heure voire surtout de la troisième heure quand tous les poignets vous savez commencent à fatiguer

vous risquez d'avoir des problèmes pour écrire vite

donc pour certains d'entre vous je ferai attention à ce que ça n'arrive pas

mais vous n'aurez peut-être pas entendu ce que j'ai dit

plutôt que de déranger voisins voisines et créer un chaut énorme dans la moitié de l'amphi

vous me demandez gentiment est-ce vous pouvez répéter s'il vous plaît et je répète volontiers

à condition que ça me soit demandé gentiment et poliment

si vous invectivez pour me dire que je vais trop vite

il est évident que là vous me ferez accélérer la cadence

mais je n'ai jamais refuser cheee

je n'ai jamais refuser de répéter si ceci m'est demandé selon les règles les plus élémentaires de la bienséance

y a des gens qui ont pas de chance parce que je les connais déjà

donc euh les gens qui se feront remarquer

que j'ai déjà vus l'année dernière sont les premiers à se faire

réprimander

donc euh faites profil bas si possible

après oh je vous avertis je suis très physionomiste et j'assimile très vite les têtes

et je vois tout le monde

donc euh faut pas vous figurez que parce que vous êtes en haut je ne vous vois pas

mais évidemment dès la première séance il y a des gens que j'ai repéré tout de

suite pour les avoir disons vus l'an dernier

donc ceux-ci je les invite à ne pas se faire remarquer dès la première séance

puisque c'est automatiquement eux qui sont dans ma ligne de mir

après tous les autres sont dans ma ligne de mir

mais lors de la première séance évidemment il en est différent

voilà allez alors nous attaquons

on va voir euh un petit peu si vous tenez la route

euh l'Etat

et beuh maintenant vous écoutez parce que si vous n'écoutez pas vous allez pas entendre

l'Etat est le siège du pouvoir politique

l'Etat est le siège du pouvoir politique

le pouvoir politique au sens juridique du terme

le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité ou de puissance

le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité ou de puissance détenues par les gouvernants

les gouvernants qu'on o

qu'on oppose aux

(réponse d'étudiants)

aux gouvernés nous sommes des gouvernés hein
donc le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité ou de puissance détenues par les gouvernants
ceux-ci disposent ou plus exactement le pouvoir politique
le pouvoir politique est un ensemble de compétences
le pouvoir politique donc est un ensemble de compétences qui se divisent entre le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif
donc ensemble de compétences qui se divisent entre le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif
l'Etat est le support moderne du pouvoir politique
l'Etat est le support moderne du pouvoir politique
il est une structure institutionnalisée
il est une structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique
structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique
structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique le droit public
juridiquement
juridiquement l'Etat est une personne morale
juridiquement l'Etat est une personne morale territoriale de droit public
personne morale territoriale de droit public
et vous pouvez même ajouter l'adjectif souveraine
personne morale territoriale de droit public territoriale et souveraine
la formule un Etat suffisamment entendue pour qu'elle vous paraisse euh en tous cas familière
alors sur le plan historique
sur le plan historique l'Etat s'est constitué
sur le plan historique l'Etat s'est constitué en Occident

3. Corpus pour des expériences

Extrait n°1 : cours de droit public Lyon 2 (du corpus d'analyse)

*bien on va commencer toute de suite hein +++
donc première partie droit et évolution sociale
droit et évolution sociale +++
ce que j'ai fait là il y a quelque minutes en vous annonçant le plan
c'est un point de passage obligé auquel on vous soumet aussi chaque que vous aurez à faire un travail*

*vous avez déjà fait ça d'ailleurs dans vos dans vos dissertations
de français
ou vos dissertations
de philosophie
chaque fois quand vous soumet donc au traitement d'une question
que ce soit à l'écrit
ou à l'oral hein!
aussi chaque que vous aurez à faire un travail vous devez annoncer votre plan
vous devez annoncer votre plan
hein
vous devez annoncer ce que vous
allez faire
simplement par courtoisie pour le lecteur
ou celui qui vous écoute
pour l'auditeur hein +++
donc il est tout à fait nécessaire
vous le verrez quand vous ferez des exposés
quand vous rendrez des devoirs écrits à la fin de votre
introduction
d'annoncer le plan que vous suivrez hein pour que encore une fois que votre
public sache où vous l'emmenez +++
identifier le contenu du cours
alors dans cette première sur droit et évolution sociale
nous allons pas nous poser une question
ne notez pas ce que je suis entrain de vous dire
c'est des
c'est des liaisons que je suis entrain de faire
donc ne dites pas que vous notez ça
nous allons nous interroger sur les origines du droit hein+++*

Extrait n°2 du cours de droit public Lyon 2

ligne 28 (du corpus d'analyse)

*qu'est-ce qui fait
comme je vous l'annonçait toute à l'heure déjà
qu'est-ce qui fait qu'une société comme la nôtre fonctionne au
droit ? +++*

*alors j'entends bien qu'elle ne fonctionne pas qu'au droit +++
elle fonctionne aussi selon d'autres
ressorts hein
d'autres mécanismes qui heureusement ne sont pas tous juridiques
ne relèvent pas tous du domaine du droit +++mais il n'empêche que sur un
certain nombre de grandes articulations les sociétés contemporaine et surtout
les sociétés occidentales hein ! sont
régies par des mécanismes juridiques +++
c'est un thème lequel peut-être on aura l'occasion de revenir
mais ces sociétés-là considèrent que le droit c'est un instrument pour barbare
pourquoi ?
parce qu'il enferme les gens dans des comportements précis et rigoureux +++
surtout parce que lorsqu'il y a un litige entre deux ou plusieurs personnes
eh bien le droit à travers la justice permet de trancher le litige +++*

Extrait n°3 du cours de droit public, Lyon2

Ligne 38 (du corpus d'analyse)

*quand je dis surtout les sociétés occidentales
il va de soi que ce qui sera notre centre d'intérêt c'est le droit occidental
particulièrement le droit tel qu'il existe dans notre pays hein ! +++
autrement dit les propos que je tiendrai sont assez largement ethnocentrés
comme on dit
vous connaissez cette expression ? ethnocentrée
c'est-à-dire qu'ils seront fondés sur une vision partielle
selon un point de vue qui prend d'abord en considération le milieu dans lequel on se
trouve hein ! +++
on étudiera essentiellement le système juridique français
mais plus largement le système juridique occidental*

Extrait n°4 du cours de droit public, Lyon2

Ligne 51 (du corpus d'analyse)

*mais il va de soi
je pense que vous le devinez même si vous ne savez pas précisément
il va de soi qu'il existe des sociétés qui dans leur ensemble ne fonctionnent absolument
pas au droit +++
euh on peut prendre des exemple en Afrique*

notamment en Afrique noir +++
 on peut prendre des exemples en Asie +++
 eh bien il y a là des pays qui méprisent le droit et qui délibérément l'ignorent
 le refusent en considérant
 c'est un thème lequel peut-être on aura l'occasion de revenir

Extrait n°5 du cours des relations internationales Lyon 2

Ligne 1475 (du corpus d'analyse)

donc introduction

*l'introduction donc c'étaient les objectifs de ce cours avec première partie présentation
 donc du cadre théorique des relations internationales +++*

présentation donc du cadre théorique des relations internationales +++

là je vais entamer un chapitre I quelle théorie?

quelle théorie donc

quelle théorie donc des relations internationales

des relations internationales

*les relations internationales sont confrontées à un grand problème qui est celui de la
 paix et de la guerre*

*il n'y aurait pas d'histoires s'il n'avait pas d'histoires de guerre et d'histoires de traités
 donc les relations internationales sont confrontées donc à un problème*

la paix et la guerre

*et toute la question au cœur des relations internationales est celle de savoir si on peut
 transposer*

donc est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre

*est-ce qu'on peut transposer la problématique de l'ordre qui gouverne les sociétés
 civiles en interne*

*ou est-ce que la société internationale est de nature différentes complètement différente
 des sociétés étatiques internes ?*

est ce que ça vous paraît du jargon ?

je vais vous expliquer

*est-ce que la société donc internationale est de nature différente des sociétés civiles
 internes?*

ça veut dire quoi

ça veut dire que est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial

est-ce que c'est imaginable ?

*est-ce que réellement on peut imaginer un droit international avec une efficacité aussi
 grande que notre droit interne ?*

c'est ça que ça veut dire

donc est-ce qu'on peut imaginer un gouvernement mondial ?

la question sera de savoir qui sera à la tête de ce gouvernement mondial ?

qui élira ce gouvernement mondial ?

c'est imaginaire

c'est la question

c'est imaginaire

c'est pas possible

mais tout le débat pose

repose là-dessus

est-ce que la société internationale est une société qui est complètement dupliquée sur la société interne

ou est-ce que c'est quelque chose de différent

alors selon les auteurs et selon la manière qu'on positionne le problème

certains auteurs vous diront « la société internationale c'est quelque chose de tout à fait différent des sociétés étatiques internes et donc il faut lui appliquer des règles différentes »

et d'autres auteurs diront « on peut transposer les règles de la société civile interne à la société internationale »

et c'est là que le clivage se pose

alors certains donc la majorité des théoriciens

la majorité des théoriciens des relations internationales estiment que cette dernière est de nature différente de la société étatique donc interne

la société internationale est un lieu de conflits

un lieu de rivalités

et c'est rarement un lieu de coopération et de confrontations

et c'est rarement un lieu de coopération et de confrontation

alors certains donc

la majorité des théoriciens

la majorité des théoriciens des relations internationales estiment que cette dernière est de nature différente de la société étatique donc interne

la société internationale est un lieu de conflits

un lieu de rivalités

et c'est rarement un lieu de coopération et de confrontations

et c'est rarement un lieu de coopération et d'intégration

la majorité de personnes estiment que c'est beaucoup plus un lieu de conflits et de confrontations

alors je vais commencer à développer point à point pour que vous voyiez bien le raisonnement

section 1

section 1 la théorie classique fondée sur l'état de nature
alors ça doit vous rappeler des bons souvenirs au moins pour ceux qui ont fait une
classe de philo
Rousseau est au coeur de la théorie
Alors attendez Rousseau vous allez le revoir pas mal de fois
vous allez le revoir en droit constitutionnel bien sûr
en histoire bien sûr
en introduction au droit
et vous le voyez en introduction donc de ce cours
alors la théorie de nature
c'est la théorie la plus ancienne
c'est une théorie donc qui est la plus ancienne qui a été élaborée donc au 18ème siècle
et cette théorie s'est imposée
cette théorie s'est imposée à la communauté des juristes
les juristes adorent Rousseau
adorent Hobbes
est-ce que vous connaissez c'est donc les juristes aiment bien donc cette théorie de
l'état de nature qui est développée par Rousseau donc dans le contrat sociale par Hobbes
dans un ouvrage célèbre qui s'appelle le Léviathan +++
alors paragraphe premier
c'est la petite piquûre de rappel pour ceux qui auraient un petit peu oublier Rousseau
rassurez-vous en quelques mots parce que je
donc paragraphe premier présentation de l'état de nature
et je vais m'appuyer d'abord donc sur la théorie de Hobbes +++
je m'appuie donc sur la théorie de Hobbes qui a été donc inscrite dans un ouvrage
célèbre le Léviathan ++
donc Hobbes part d'un constat
Hobbes donc part d'un constat selon lequel « l'homme est naturellement violent »
alors entre parenthèses c'est l'inverse de Rousseau
pour Rousseau je vous rappelle « l'homme est naturellement bon c'est la société qui
pervertie l'homme »
Hobbes part à l'envers et il dit « l'homme est naturellement violent l'homme est un loup
pour l'homme »
c'est la phrase célèbre « l'homme est un loup pour l'homme » et donc « la relation
naturelle des hommes entre eux c'est une relations de violence » et le seul moyen pour éviter
le seul moyen pour éviter que l'homme ne se détruise par une violence trop grande
c'est de conclure un pacte social
donc le seul moyen de juguler la violence

*le seul moyen de juguler la violence c'est donc de réaliser un pacte social
ce pacte social
ce contrat social
ce contrat social fonde
ce contrat social fonde l'État qui doit garantir donc
ce pacte social fonde l'État qui doit garantir la sécurité et l'ordre public
alors bien sûr Rousseau établit un contrat social
mais il partait de l'hypothèse
il partait de l'hypothèse inverse
pour Rousseau
pour Rousseau
écoutez les questions sinon ça ne m'intéressera pas
Rousseau part de l'hypothèse inverse « l'homme est naturellement bon
l'homme est perverti par la société »
il conclut donc un contrat social
et par le biais du contrat social il recouvre sa liberté
grâce à cet espace organisé qui lui permet de retrouver ces facultés antérieures
Hobbes et Rousseau aboutissent exactement au même résultat
mais ils partent d'un hypothèse différente +++
pour l'un il est mauvais
pour l'autre il est bon
mais il faut de toute façon qu'il y ait un contrat social pour organiser cette vie en
commun
soit parce que la société pervertie l'homme
soit parce qu'il est déjà naturellement mauvais
et donc il faut trouver un espace +++
le contrat social est donc le moyen
une fiction juridique et philosophique qui permet à l'homme
d'abandonner sa liberté
d'abandonner cette agressivité
d'abandonner cet état de violence naturelle pour retrouver un ordre public qui va
garantir à chacun sa liberté +++*

Extrait n°6 du cours de droit public, Lyon 2

Ligne 323 (du corpus d'analyse)

y a des morceaux qui ont écrits à siècles différents

eh bien parmi les morceaux qui composent
 composent le premier livre qu'on appelle le
 Pentateuque
 ça relève de la culture générale ça
 le pentateuque c'est le nom qu'on donne aux premiers livres de la bible
 et dans ce Pentateuque là on trouve des dispositions étroitement juridiques
 et y en a une que vous connaissez notamment ça s'appelle le décalogue
 pas que vous connaissez j'espère
 le décalogue c'est les dix commandements
 bien les dix commandements ont une très forte connotation juridique
 mais à côté même des dix commandements y a quantités de dispositions qui sont
 presque rédigés sous forme d'articles de lois tels qu'on le connaissons aujourd'hui
 et comme je vous disais tout à l'heure à propos du code d'Amourabi
 on trouve par exemple dans cette partie ancienne de la bible des dispositions qui
 régissent le prêt
 le prêt d'animaux hein
 le prêt de bœufs par exemple pour labourer la terre
 qui régissent la réparation que l'on doit si l'on casse une jambe à quelqu'un
 si l'on lui casse un bras on devrait
 tant d'épis de blé pour réparer le préjudice etc.
 donc tout ça figure dans un texte
 un texte de l'époque ancien
 enfin ancien pour nous qui comptons les décennies mais qui n'est pas évidemment très
 ancien à l'échelle de l'humanité
 et on pourra ensuite remonter encore le temps ou essayer de la faire parce que vous
 savez bien que plus on remonte temps
 il est plus difficile de trouver des traces de ces sociétés anciennes qui ont disparu depuis
 belle lurette
 notamment des traces écrites
 parce que d'abord l'écriture elle-même ne paraît pas avoir été connu depuis beaucoup
 plus longtemps que cette période que j'envisage
 le début du deuxième millénaire avant notre ère hein et donc les preuves
 les traces sont de plus
 en plus ténues et donc difficiles à trouver
 ça veut dire quoi ?
 quand on se penche sur les résultats de cette recherche historique
 c'est que aussi loin qu'on puisse remonter dans l'histoire
 aussi loin qu'on puisse remonter dans le temps on trouve des traces de droit

*on trouve des traces du droit qui n'ont
pas toujours été dans la forme que l'on connaît aujourd'hui
ça peut être simplement une disposition des choses pourquoi des gens ont été enterré
de telle ou telle manière
on les retrouve dans les nécropoles anciennes
pourquoi est-ce qu'ils étaient enterrés sur le côté pliés en deux dans la forme foetale
ça correspond à des prescriptions
à des obligations religieuses mais aussi juridiques
donc il semble bien que aussi loin qu'on puisse aller on retrouve la présence de
dispositions de droit
de dispositions juridiques
je profite de l'emploi de ces deux termes comme je vous l'annonçait tout à l'heure
pour vous préciser que juridique
le mot juridique et de droit ça veut dire la même chose hein sont
t employés comme tout le monde d'ailleurs l'un pour l'autre
ç'a exactement le même sens
juridique c'est un adjectif qui vise
qui permet de désigner
qui permet de désigner tout ce qui se rapporte au droit dans un sens très très large
c'est vrai
on peut conclure de cette espèce d'échappée historique que je viens de faire très loin
dans le temps hein
on peut conclure inévitablement que
enfin inévitablement avec peu de chance de se tromper tout de même
parce qu'il n'y a pas de preuves scientifiques encore une fois
on peut conclure avec de peu de chance donc de faire d'erreur que euh le droit est
apparu avec les relations sociales
des relations entre les hommes
et des relations entre les hommes sont nées avec l'humanité cela va de soi
l'homme n'a jamais été un être unique
donc dès que la première société s'est formée
il y'a fort à parier pour que elle ait eu recours à des premières formes de droit
des premières formes
d'organisations juridiques de ses relations internes
de ses relations aussi extérieures
donc ça nous emmène à examiner le problème du droit sous un autre angle historique
tout en gardant cette plongée dans le temps*

on va voir dans une section première que le droit répond d'abord à une aspiration matérielle qui est tout simplement l'aspiration à la sécurité
 donc section 1 l'aspiration à la sécurité
 et nous verrons dans une section 2 plus tard
 que le droit n'a pas que cette seule dimension matérielle mais qu'il est aussi l'expression d'une idéologie au sens large de ce terme
 d'une idée si vous préférez
 d'une projection du sort de l'homme dans l'avenir et qui répond à une l'aspiration à la justice
 donc section 1 je reviens l'aspiration à la sécurité
 alors l'aspiration à la sécurité je ne sais pas ce que vous en pensez
 mais c'est un peu commun de dire ça
 c'est l'aspiration de tout le monde
 ceux qui n'aspirent pas à la sécurité sont ceux qui s'estiment les plus forts
 ceux qui n'ont rien à craindre du monde qui les entoure
 ceux-là ne souhaitent pas bénéficier d'une sécurité particulière
 parce qu'ils trouvent en eux-mêmes des ressources de s'épanouir sans rien craindre de l'extérieur
 mais le lot commun
 le sentiment général partagé par la quasi totalité d'une population dans une société donnée c'est cette aspiration
 ce souhait de pouvoir vivre paisiblement avec ses capacités sans craindre à tout moment d'être agressé par autrui ou par la nature environnante
 et c'est ce dernier aspect que je vais développer dans un premier point
 dans un premier paragraphe
 nous allons voir le rapport qui existe entre le droit et la précarité matérielle
 donc paragraphe premier droit et précarité matérielle

Extrait n°7 du droit public LYOn 2

L 3298 (du corpus d'analyse)

chapitre premier l'Etat

chapitre premier

je vous invite à suivre la nota

la subdivision que j'adopte hein !

c'est-à-dire quand je vous dis grand 1

c'est en chiffre romain hein

ehh parce qu'après je vous mettrai des petits 1 en chiffre numérique

donc chee autant que faire se peut essayez de suivre la subdivision que je vous indique

d'autant plus que c'est celle que vous allez retrouver dans le plan donc on va éviter de vous mélanger

écoutez-moi quand j'adopte une subdivision

elle est ce qu'elle est mais au moins de vous permettre de suivre

alors chapitre un donc l'Etat cadre du droit public

je précise quand même hein avant de commencer si par hasard je vais trop vite hein

en principe j'adopte un temps qui euh vous permettra d'écrire sans trop de difficultés

mais il se peut que au bout de la deuxième heure voire surtout de la troisième heure quand tous les poignets vous savez commencent à fatiguer vous risquez d'avoir des problèmes pour écrire vite

donc pour certains d'entre vous je ferai attention à ce que ça n'arrive pas

mais vous n'aurez peut-être pas entendu ce que j'ai dit

plutôt que de déranger voisins voisines et créer un chaut énorme dans la moitié de l'amphi

vous me demandez gentiment est-ce vous pouvez répéter s'il vous plaît et je répète volontiers

à condition que ça me soit demandé gentiment et poliment

si vous invectivez pour me dire que je vais trop vite il est évident que là vous me ferez accélérer la cadence

mais je n'ai jamais refuser cheee

je n'ai jamais refuser de répéter si ceci m'est demandé selon les règles les plus élémentaires de la bienséance voilà

allez alors nous attaquons

on va voir euh un petit peu si vous tenez la route

euh l'Etat

et beuh maintenant vous écoutez parce que si vous n'écoutez pas vous allez pas entendre

y a des gens qui ont pas de chance parce que je les connais déjà

donc euh les gens qui se feront remarquer

que j'ai déjà vus l'année dernière sont les premiers à se faire réprimander

donc euh faites profil bas si possible

après oh je vous avertis je suis très physionomiste et j'assimile très vite les têtes

et je vois tout le monde

donc euh faut pas vous figurez que parce que vous êtes en haut je ne vous vois pas

mais évidemment dès la première séance il y a des gens que j'ai repéré tout de suite pour les avoir disons vus l'an dernier

*donc ceux-ci je les invite à ne pas se faire remarquer dès la première séance
 puisque c'est automatiquement eux qui sont dans ma ligne de mir
 après tous les autres sont dans ma ligne de mir
 mais lors de la première séance évidemment il en est différent
 l'Etat est le siège du pouvoir politique
 l'Etat est le siège du pouvoir politique
 le pouvoir politique au sens juridique du terme
 le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité ou de
 puissance
 le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité ou de
 puissance détenues par les gouvernants
 les gouvernants qu'on o
 qu'on oppose aux
 (réponse d'étudiants) aux gouvernés
 nous sommes des gouvernés hein !
 donc le pouvoir politique au sens juridique du terme est le phénomène d'autorité ou de
 puissance détenues par les gouvernants
 ceux-ci disposent ou plus exactement le pouvoir politique
 le pouvoir politique est un ensemble de compétences
 le pouvoir politique donc est un ensemble de compétences qui se divisent entre le
 pouvoir législatif et le pouvoir exécutif
 donc ensemble de compétences qui se divisent entre le pouvoir législatif et le pouvoir
 exécutif
 l'Etat est le support moderne du pouvoir politique
 l'Etat est le support moderne du pouvoir politique
 il est une structure institutionnalisée
 il est une structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique
 structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique
 structure institutionnalisée soumise à un droit spécifique le droit publique
 juridiquement
 juridiquement l'Etat est une personne morale
 juridiquement l'Etat est une personne morale territoriale de droit public
 personne morale territoriale de droit public
 et vous pouvez même ajouter l'adjectif souveraine
 personne morale territoriale de droit public territoriale et souveraine
 la formule un Etat suffisamment entendue pour qu'elle vous paraisse euh en tous cas
 familière
 alors sur le plan historique*

sur le plan historique l'Etat s'est constitué

sur le plan historique l'Etat s'est constitué en Occident

Extrait n°8 du cours de droit public, Lyon 2

Ligne 96 (du corpus d'analyse)

enfin la plupart des sociétés asiatiques

la plupart des sociétés africaines ne fonctionnent pas du tout comme ça +++

qu'est ce qui compte dans ces sociétés-là +++

c'est pas de savoir qui a tort qui a raison +++

ce qui compte c'est l'harmonie du groupe

c'est l'harmonie sociale

c'est le fait que des gens puisse garder des bonnes relations entre eux même quand ils sont en conflits +++

on ne cherche pas à trancher le conflit entre eux +++

on cherche à les mettre en rapport

à renouer la communication entre eux

et à faire en sorte qu'ils discutent

terme bien connu de tout le monde des discussions interminables

on parle de palabre

d'ailleurs ce mot de palabre désigne précisément ces efforts incessants qui sont faits pour essayer de pour parler vulgairement de rabibocher de raccommoder les gens de faire en sorte qu'il trouve un terrain d'entente dépassant le litige qui les opposait +++

tout ça

ça rejoint une conception de la vie sociale que

dont vous avez sûrement entendu parler dans vos lectures anthropologique ethnologiques ici là je ne sais où

une conception générale du monde et de la place de l'homme dans la société

ce qui compte dans ces sociétés et qu'on peut qualifier d'exotiques puisqu'ils sont éloignées géographiquement des nôtres

le mot exotique n'est pas du tout péjoratif

ce qui compte dans ces sociétés exotiques c'est la sauvegarde de la

communauté à laquelle on appartient c'est pas le droit des individus +++

Extrait n°9 du cours de droit public, Lyon 2

Ligne 142 (du corpus d'analyse)

euh une conception générale du monde et de la place de l'homme dans

la société

ce qui compte dans ces sociétés et qu'on peut qualifier d'exotiques
 puisqu'ils sont éloignées géographiquement des nôtres
 le mot exotique n'est pas du tout péjoratif
 ce qui compte dans ces sociétés exotiques
 c'est la sauvegarde de la communauté à laquelle on appartient
 c'est pas le droit des individus +++
 alors qu'en occident ce qui prévaut c'est votre peau individuelle à vous
 mademoiselle
 ou à vous monsieur
 pas le sentiment de solidarité avec le voisin
 avec le village
 ou avec la quartier dans lequel vous habitez
 c'est vos intérêts personnels
 on verra que ça s'est formé au fil du temps
 ça s'est traduit dans le droit par des institutions particulières
 mais je vous disais ça d'une façon linéaire simplement pour vous
 montrer que
 si nous nous fonctionnons au droit encore pas toujours mais à un
 certain nombre des
 moments privilégiés nous recourrons au droit comme moyen de
 réguler nos
 relations internes eh bien ce n'est pas le cas partout hein !
 notamment poliment peut-être pour la majorité
 j'allais dire dans l'immense majorité de l'humaine
 si mes propos sont égocentrés
 prennent en considération la situation que nous vivons
 il faut aussi garder l'esprit ce contre point
 tout le monde ne vit pas selon notre propre façon de vivre
 numériquement même nous sommes sans doute minoritaire +++

Extrait n°10 du cours de droit public, Lyon 2

Ligne 182 (du corpus d'analyse)

donc vous pouvez noter le titre que je reprendrai tout à l'heure
 chapitre premier s'intitule droit et évolution sociale
 et ce chapitre sera essentiellement fondé sur cette tentative de définition des
 fondements d'un système juridique

je reprendrai tout à l'heure l'utilisation de ces deux termes que j'ai déjà employé à plusieurs reprises au début juridique et droit pour montrer quelle est la parenté étroite qui existe entre les deux

bien je reprends

donc euh sur le début de ce chapitre premier consacré au droit et aux besoins sociaux alors de quoi s'agit-il? +++

bien il s'agit de nous interroger sur comme je vous le disais tout à l'heure

à propos des fondements de droit

sur les origines du droit

il y a une manière commode et le plus souvent d'ailleurs efficace pour cerner les contours d'un phénomène social

cette manière consiste à remonter dans le temps tout simplement

c'est le cas envisager les choses sous un angle historique

pourquoi? +++

parce que tout simplement on estime

c'est une espèce de vision banale de l'évolution des sociétés

on estime qu'aujourd'hui en l'an 2000

si vous voulez

on vit dans un cadre

sous la société française pour prendre notre exemple à nous

on vit dans un cadre qui est beaucoup plus complexe qu'il ne pouvait l'être pour nos ancêtres du 15ème siècle qui eux mêmes vivaient dans un cadre beaucoup plus complexe que ne l'était celui des Gaulois du deuxième siècle avant notre ère qui eux-mêmes déjà vivaient dans une société qui était très évoluée par rapport à l'homme de néandertal

ou à l'homme de Cro Magnan +++

cette idée si voulez que plus le temps a passé

plus le temps s'est s'écoule hein

plus les siècles et les millénaires se sont accumulés et

plus la vie sociale s'est complexifiée et compliquée

les gens ont acquis des spécialisations qui font qu'aujourd'hui on a un tuyau qui fuit on appelle pas le maçon

on appelle le plombier

un spécialiste hein !

dans les rôles

dans l'échelle des travailleurs sociaux des professions qui n'existaient pas il y a seulement une trentaine d'année etc. +++

donc les choses sont de plus en plus complexes +++

*une banalité
ça relève un peu de la conversation que font nos commerces ce que je suis entrain
de vous dire
mais ça relève quand même d'une réalité historique
au fur et à mesure que les sociétés se sont développées
elles se sont compliquées grâce
ou à cause de ce développement précisément
donc si on remonte le temps
si on remonte le temps
on peut avoir l'espoir d'appréhender certains phénomènes au moment où ils sont
apparu
et ces phénomènes apparaîtront en ce moment-là dans leur pureté originelle +++
ils seront plus facile à saisir
plus facile à cerner
ils ne seront pas bourrés de gangue de ces euh toutes ces couches de substrats qui
se sont posées accumulées au fil du temps qui s'est écoulé hein!
et on procède de cette façon-là pour beaucoup d'explications
on remonte les siècles
on remonte les millénaires pour essayer de retrouver les moments d'apparition d'un
phénomène particulier qu'on va étudier pour pouvoir en donner une définition à l'état pur
eh bien on s'est interrogé sur cette manière de faire à propos du droit
on a utilisé cette façon de remonter le temps
de remonter la chronologie
de remonter l'histoire pour discerner à quel moment le droit était apparu +++
quand le droit est-il apparu
et on a trouvé des traces anciennes du droit en remontant le temps comme ça +++
alors je parle pas des derniers siècles qui viennent de s'écouler
c'est évident qu'au 18è siècle par exemple il y avait du droit à profusion +++
il y avait des textes juridiques déjà extrêmement élaborés
je parle pas non plus de l'antiquité
l'antiquité romaine en particulier qui a été un des grand
moments de développement du droit
on parle du droit romain +++
certains d'entre vous étudieront en année de licence ou en année de maîtrise des
matières spécifiques qui portent sur l'histoire du droit et en particulier sur le droit romain
euh le droit romain était déjà très perfectionné
très construit +++*

*c'était un ensemble dont nous avons d'ailleurs hérité
beaucoup d'institutions juridiques romaines survivent aujourd'hui bien sûr
modifiées
amendées
reformées profondément
mais on en retrouve la trace précise encore aujourd'hui par exemple dans un domaine
que je cite très souvent dans les exemples que j'utiliserai
euh dans le domaine des biens immobilier
des immeubles
eh bien notre droit français actuel à l'an 2000 est dans une grande mesure l'héritier
de celui existait déjà à l'époque de l'empire romain sous réserve évidemment de toutes les
modifications +++
mais ça n'empêche que les fondements
les grands principes si vous voulez du droit immobilier on peut les retrouver déjà dans
le droit qui existait à l'époque de l'empire romain +++
puis on peut remonter encore plus loin
on peut remonter à des sociétés qui ont précédé notre ère
aux grecs et à d'autres sociétés antérieures
on a trouvé par exemple un code
un véritable code que l'on désigne du nom de du souverain qui régnait en ce moment
là sur la Mésopotamie
parce que c'est dans les environs de Bagdad que ce code a été trouvé +++
c'est le code de Ammourabi +++
bon il y a plusieurs orthographes possibles le nom propre d'Ammourabi
Ammourabi c'est je répète le nom du monarque qui régnait sur la Mésopotamie +++
le code d'Ammourabi c'est un ensemble des plaquettes hein! sur lesquelles ont été
gravé quantité d'article qui ressemblent tout à fait à ce qu'on connaît aujourd'hui dans nos
code de Dalloz ou de Litec que je XX tout à l'heure
c'est des dispositions juridiques extrêmement précises qui portent sur la manière dont
on peut prêter quelque chose
dont on peut en obtenir la constitution
dont on peut prêter de l'argent
des animaux etc.
euh sur la façon aussi dont on peut réparer les préjudices que l'on provoque à autrui
puis bref quantité des relations juridicisées
c'est-à-dire appréhendées par le droit encadrées par le droit qui montrent qu'à l'époque*

Extrait n°11 du cours de droit public, Lyon 2

Ligne 180 (du corpus d'analyse)

alors cette première partie qui sera donc consacrée à la recherche des fondements du droit va nous permettre dans un premier temps de rentrer dans le chapitre premier

donc vous pouvez noter le titre que je reprendrai tout à l'heure

chapitre premier s'intitule droit et besoins sociaux et ce chapitre sera fondé essentiellement sur cette tentative de définition des fondements

bien je reprends donc euh sur le début de ce chapitre premier consacré au droit et aux besoins sociaux

alors de quoi s'agit-il ? +++

bien il s'agit de nous interroger sur

comme je vous le disais tout à l'heure à propos des fondements du droit

sur les origines du droit

alors il y a une manière commode et le plus souvent d'ailleurs efficace pour cerner les contours d'un phénomène social

cette manière consiste à remonter dans le temps tout simplement

c'est le cas envisager les choses sous un angle historique

pourquoi ? +++

parce que tout simplement on estime

c'est une espèce de vision banale de l'évolution des sociétés

on estime qu'aujourd'hui en l'an 2000

si vous voulez on vit dans un cadre

sous la société française pour prendre notre exemple à nous

euh on vit dans un cadre qui est beaucoup plus complexe qu'il ne pouvait l'être pour nos ancêtres du 15ème siècle qui eux mêmes vivaient dans un cadre beaucoup plus complexe que ne l'était celui des Gaulois du deuxième siècle avant notre ère qui eux-mêmes déjà vivaient dans une société qui était très évoluée par rapport à l'homme de néandertal ou à l'homme du Kro manian

cette idée si voulez que plus le temps a passé

plus le temps s'est s'écoule hein

plus les siècles et les millénaires se sont accumulés

et plus la vie sociale s'est complexifiée et compliquée

donc les choses sont de plus en plus complexes +++

une banalité ça relève un peu de la conversation que font nos commerces ce que je suis entrain de vous dire

mais ça relève quand même d'une réalité historique hein

au fur et à mesure que les sociétés se sont développées elles se sont compliquées grâce ou à cause de ce développement précisément

donc si on remonte le temps

si on remonte le temps on peut avoir l'espoir d'appréhender certains phénomènes au moment où ils sont apparus et ces phénomènes apparaîtront en ce moment-là dans leur pureté originelle +++

ils seront plus faciles à saisir

plus faciles à cerner

ils ne seront pas entourés de gangue de ces euh toutes ces couches de substrats qui se sont posées

accumulées au fil du temps qui s'est écoulé hein +++ bien il s'agit de nous interroger sur comme je vous le disais tout à l'heure

à propos des fondements de droit

sur les origines du droit

il y a une manière commode et le plus souvent d'ailleurs efficace pour cerner les contours d'un phénomène social

cette manière consiste à remonter dans le temps tout simplement

c'est le cas envisager les choses sous un angle historique

pourquoi? +++

parce que tout simplement on estime

c'est une espèce de vision banale de l'évolution des sociétés

on estime qu'aujourd'hui en l'an 2000

si vous voulez

on vit dans un cadre

sous la société française pour prendre notre exemple à nous

on vit dans un cadre qui est beaucoup plus complexe qu'il ne pouvait l'être pour nos ancêtres du 15^{ème} siècle qui eux mêmes vivaient dans un cadre beaucoup plus complexe que ne l'était celui des Gaulois du deuxième siècle avant notre ère qui eux-mêmes déjà vivaient dans une société qui était très évoluée par rapport à l'homme de néandertal

ou à l'homme de Cro Magnan +++

cette idée si vous voulez que plus le temps a passé

plus le temps s'est écoulé hein

plus les siècles et les millénaires se sont accumulés et

plus la vie sociale s'est complexifiée et compliquée

les gens ont acquis des spécialisations qui font qu'aujourd'hui on a un tuyau qui fuit on appelle pas le maçon

on appelle le plombier

un spécialiste hein !

dans les rôles

dans l'échelle des travailleurs sociaux des professions qui n'existaient pas il y a seulement une trentaine d'années etc. +++

*donc les choses sont de plus en plus complexes +++
 une banalité
 ça relève un peu de la conversation que font nos commerces ce que je suis entrain
 de vous dire
 mais ça relève quand même d'une réalité historique
 au fur et à mesure que les sociétés se sont développées
 elles se sont compliquées grâce*

Extrait n°12 du cours de droit public, Lyon 2

Ligne 427 (du corpus d'analyse)

*personnellement ce que j'ai évoqué tout à l'heure
 j'ai dit que vous avez une relation entre étudiants qui êtes sur le même banc
 vous avez des relations familiales
 vous avez des relations amicales quand vous sortez
 quand vous allez faire des courses avec des professionnels
 des vendeurs etc.
 toute notre vie est faite de cette manière-là
 des relations sociales extrêmement diverses dans des ordres très différents
 bon et ça depuis votre naissance jusqu'à votre mort c'est comme ça que ça va
 se passer
 eh bien à chaque fois que nous avons une relation sociale
 hier on avait une relation sociale à plusieurs dizaines de millions
 qu'on aille voter ou qu'on n'y aille pas au référendum on était 37 millions à être mis
 dans le même sac
 à être confrontés à la même relation sociale
 qu'on récusait ou qu'on acceptait peu importe
 qu'on répondait oui ou non peu importe +++
 mais on était dans un cadre juridique à 37 millions
 c'est le nombre d'électeurs en France
 bon donc cette relation sociale qui peut être à géométrie variable
 elle repose toujours sur un rapport inégalitaire parce que l'inégalité c'est le sort commun
 c'est la situation de départ dans laquelle nous nous trouvons tous les uns par rapport aux
 autres
 l'inégalité elle fait que beuh vous êtes plus grand que votre voisin
 vous êtes plus mince
 vous êtes plus beau
 vous êtes plus intelligent*

*ou vous êtes plus rapide à la course à pieds ou au cinquante mètres bras
c'est ça l'inégalité +++
elle peut elle aussi cette inégalité
vous voyez plus ou moins clair
vous n'avez pas besoin des lunettes
vous êtes costaud
vous êtes faibles etc.
vous mangez beaucoup
vous mangez peu
c'est autant d'illustrations d'une inégalité qui est multiforme
protéiforme
or quand vous rentrez en relation avec quelqu'un ces inégalités inévitablement
apparaissent en d'autres termes toutes relations sociales se situent dans le cadre d'un
rapport de force
le rapport de force n'est pas toujours bêtement brutal heureusement parce que s'il
était toujours bêtement brutal cela voudrait dire qu'on est toujours à l'époque de l'homme
de caverne où l'homme tirait sa femme par la chevelure quand il voulait déménager de
la grotte hein! +++
ça c'est le rapport de force brutal
primaire
physique si je puis dire +
ce seraient des haltérophiles qui nous gouverneraient +si c'était un rapport de force
brutal hein! ou les messieurs muscles
messieurs univers de telle ou telle année qui seraient les rois du monde +
donc ça c'est qu'un aspect
sur une confrontation physique ça vaut le coup d'être le plus fort
c'est intéressant comme critère +++
mais c'est pas ça qui mène le monde heureusement
mais le rapport de force
il peut reposer sur quantité d'autres choses
alors matériels entre les riches et les pauvres
ceux qui ont beaucoup ceux qui ont peu +++
il peut se reposer aussi sur le un certain plan intellectuel par exemple la connaissance
ça peut être un rapport de connaissances de la détention d'informations
je prends un exemple qui va vous provoquer
ici entre nous c'est-à-dire vous je ne sais on va dire 350 et moi et moi et moi et moi tout
seul misérable individu isolé face à l'ordre que vous représentez+++*

s'il y a un rapport de force physique qui s'institue entre nous je n'ai qu'une seule chose à faire c'est prendre mes jambes à mon coup sauter dans ma voiture et essayer de m'échapper sans me fracasser la figure parce que beuh comme je disais vous êtes 350 et je suis tout seul il suffirait beaucoup moins de 350 pour que j'enregistre une défaite radicale immédiate et sanglante hein! +++ donc pour parler communément ça fait pas un puits parce que l'intelligence personne ne sais ce que c'est mais sur le plan de la connaissance du droit +++ je ne dis pas que je gagnerai parce que si on additionne toutes les connaissances que vous avez en la matière mais que peut-être que vous avez plus de connaissances plus que moi mais que vous maîtrisez moins bien que vous avez du mal à exploiter par manque d'expérience etc. +++ donc je peux espérer sur le terrain-là sur la base de ces critères-là seulement hein! je peux espérer l'emporter sur vous +++ ce qui montre bien que selon le terrain sur lequel on se situe le rapport de force a évolué

Extrait n°13 du cours de droit public, Lyon 2

L 555 (du corpus d'analyse)

*c'est ce par quoi va se tenir l'inégalité
c'est par la soumission de l'un et par la domination de l'autre
c'est comme ça que se traduit le rapport de force
qu'il soit de force brutal
qu'il soit de connaissance
d'intelligence économique
de richesses
tout ce que vous voudrez
dans tous les cas il va se traduire par un rapport d'infériorité et de supériorité selon la partie qu'on envisage +++
si l'on extrapole
si l'on généralise ce type de situations on aboutit à quoi ?
on aboutit à une situation dans laquelle dans le pilotage des sociétés dans rapports sociaux alors plus généraux
globaux
à l'échelle d'une société dans son ensemble eh bien ceux qui tiendront le haut du pavé je vais utiliser une expression commune*

*ceux qui dirigeront
ceux qui prendront le pouvoir seront les plus forts parce que ce sera les plus forts
économiquement
les plus forts politiquement
c'est pas tout à fait la même chose peu importe
mais ce sera les plus forts qui l'emporteront
et il y aura une masse des gens qui seront en situation au contraire d'infériorité
qui seront donc soumis hein !
et le risque c'est qu'on aboutisse par voie de dominations successives à une situation
extrêmement simple qui est malheureusement bien connu
que toutes les sociétés ont connu
qui est celle de la domination d'un seul qui pourra
assouvir une liberté totale
parce qu'il sera le tout puissant il tiendra tous les moyens de force
principaux dans la main hein ! +++
ça sera le dictateur
le chef
le despote
le tyran
appelez-le comme vous voudrez
or lui il aura effectivement une liberté sans limites
il aura en dessous de lui une masse représentée par le reste de la population qui sera
au contraire en situation d'esclaves sera soumise à ses volontés et à son bon plaisir*

Extrait n°14 du cours de droit public, Lyon 2

Ligne 601 du (du corpus d'analyse)

*alors cette situation non seulement elle est détestable pour les principes qui sont assez
subjectives +++
on ne va rentrer dans ce débat-là
mais cette situation-là de la domination d'un seul qui libre jouit d'une liberté absolue
face à tous les autres qui sont soumis aux libertés que le leader veut bien leur reconnaître
cette situation qui résulte d'un rapport de force une confrontation à un échelon politique
en général
elle est très instable parce que tout le monde n'espère qu'une seule chose c'est
remplacer le chef
c'est des rivalités qui apparaissent très vite
très rapidement
qui se généralisent*

et qui rendent compte de cette instabilité
 et le droit
 le droit face à ce type de situation
 il présente un avantage considérable qui fait que le plus souvent on choisit de recourir
 à lui
 c'est quoi cet avantage ?
 c'est qu'il permet de prévoir dans le cadre relationnel où l'on se situe
 il permet de prévoir le comportement du
 ou des autres du partenaire
 si vous voulez de celui avec lequel
 ou de ceux avec lesquels on est en relation
 ce qui permet de sortir de l'incertitude dans laquelle plonge inévitablement l'inégalité et
 les rapports de force qu'elle provoque +++
 or si on était tous égaux les uns par rapport aux autres il y aurait pas de problème
 on aurait pas besoin du droit +++
 mais dès lors qu'il y a une inégalité
 dès lors qu'il y a un rapport de force soumission
 ou au contraire domination de l'un
 les comportements de celui qui domine sont imprévisibles
 et le droit a ce mérite de gommer l'incertitude de la relation sociale
 alors de quelle façon ? +++
 mais de façon extrêmement simple comme vous savez vous aussi
 le droit
 il procède toujours comme ça +++
 le droit fixe un cadre au comportement
 il fixe des limites
 il délimite
 il balise
 ces termes sont synonymes
 le droit balise les comportements possibles
 il circonscrit si vous voulez les comportements de chacun en disant :
 « on peut se situer à l'intérieur du cadre que je définit
 et au contraire on ne peut pas se situer hors de ce cadre » +++
 donc lorsque vous vous rentrez en relation avec une personne
 mais si savez
 si le droit existe
 vous savez que vous allez vous situer

*et situer votre relation à l'intérieur de ce cadre
vous allez pouvoir prévoir les réactions d'autrui +++
et vous aurez la certitude que ces réactions n'outrepasseront pas les limites qui ont été
fixées par le droit +++
exemple très simple
euh vous décidez de vous marier
ou même mieux pas besoin de se marier
on se marie de moins en moins
donc vous décidez de vivre en concubinage
de vivre de façon libre avec quelqu'un
ce qui veut dire que vous acceptez dans le cadre de votre vie de couple un certain
nombre de contraintes qui sont juridicisées*

Extrait n°15 du cours des relation internationales

Ligne 1356 (du corpus d'analyse)

*c'est un cours qui est en fait à l'interface de ce que vous avez fait pendant votre scolarité
dans le secondaire et qui ouvre les études supérieures*

*c'est un cours qui est très intéressant de mon point de vue je dirai pas le contraire
vous imaginez bien*

*c'est un cours qui est très intéressant parce que on essaie de vous donner les clés
d'une actualités qui avance à toute vitesse et qui est parfois difficile à comprendre*

si je prend simplement les journaux d'aujourd'hui

*vous savez que le G7 se réunit ce week-end à Prague qu'enchaîne une grande
rencontre de la banque mondiale toujours à Prague qui fait suite à la rencontre de Seattle
que vous avez peut-être suivi dans la presse ou dans les aux informations télévisées l'année
dernière +++*

*les conséquences de ces deux réunions sont très importantes pour l'euro pour le prix
du pétrole pour le développement*

*nous sommes directement concernés et au quotidien et même quand on est juriste et
j'ai envie de dire surtout quand on est juriste par les travaux de ces réunions*

*si on a pas les clés de lecture de ces grands enjeux internationaux souvent on est très
vite perdu dans le monde qui avance +++*

là il y a un problème quelque fois de culture des étudiants en droit se disent

« mais moi je n'aurai jamais besoin de travailler sur l'international

parce que je vais faire du droit civil par exemple » ils se trompent

et ils se trompent lourdement

*puisque aujourd'hui 80% de notre droit n'est plus produit en France par le parlement
français mais nous provient de Bruxelles*

*et à Bruxelles vous avez une législation qui avance
qui est directement transposable dans le droit français
et si vous ne connaissez pas les clés de lecture du droit européen et du droit
international vous êtes très vite perdu
d'où la raison dès la première année de vous initier à cette culture internationale
deuxième raison j'espère que vous serez très nombreux
il faut que vous partiez très nombreux à profiter du programme Erasmus
donc là aussi essayez de vous informer
c'est important pour vous
c'est une chance que vous avez d'aller faire un semestre
deux semestres à l'étranger
donc dès cette année réfléchissez et essayez d'aller apprendre une langue
soit dans les pays anglophones
soit dans les pays hispanophones
soit germanophones
ce sont les trois grands groupes de pays qui vous proposent des
programmes Erasmus +++
c'est très important
ça va là ?
c'est la deuxième raison
deuxième raison qui fait que je crois que si on s'ouvre à la logique du monde
on est bien plus porté à faire ce lien
cet ouverture donc ça sera un deuxième objectif du cours
de vous sensibiliser à cette culture internationale
pour que vous compreniez que nous les petits Français
on est pas le centre du monde
et si on regarde la planisphère
on est qu'un tout petit pays dans le concert des nations
ça déstabilise quelque fois les idées un peu toutes faites sur notre orgueil
national
ou sur notre
tendance cocorico très avancée
c'est une trace de la culture français
troisième raison c'est que notre monde notre société internationale a
évolué très très vite
et que tout s'est construit initialement autour du mot État*

*du concept d'État que vous allez étudier au fil des cours
dans deux cours
trois cours principalement
dans le cours d'introduction au droit
l'État c'est une donnée forte
donc avec Maurice Gaillard
dans le cours d'histoire avec Daniel Dur pardon!
je me trompe avec Daniel Dur
et dans le cours de droit constitutionnel évidemment avec Loïc Chabrier +++
ces trois cours fonctionnent ensemble
c'est autour
est centré sur l'État
et moi je décentre au lieu de centrer le cours sur la logique de l'État
l'État n'est plus qu'un acteur des relations internationales et ça vous donne un champ
beaucoup plus ouvert
plus compliqué aussi parce que moins stable
moins stabilisé
mais tout aussi important
donc j'essaie de vous donner des clés de lecture
des envies j'ai envie de dire
j'espère que je vous ouvrirai à ce monde
je vais essayer aussi de vous donner une culture de géographie
géographie ça ne sonne pas toujours très bien à l'oreille des juristes
mais la géographie est essentielle pour comprendre le monde
la géographie de l'eau par exemple
la géographie du pétrole
on voit bien l'enjeu du pétrole aujourd'hui +++
la géographie des réfugiés qui sont liés à des zones d'instabilité politique
la géographie des richesses
la géographie des reliefs
tout ça conditionne les relations internationales
donc à chaque fois
je vais essayer de vous montrer des cartes pour que vous visualisiez
bien les zones critiques du monde
les zones en évolution
les zones où on se pose des points d'interrogation*

*j'essayerai aussi de vous donner cette envie des cartes
de regarder des cartes
je vous donnerai aussi l'envie de lire
j'espère donc lire la presse
de temps en temps je ferai référence à des articles
je vous dirai à quel moment il faut vraiment suivre l'actualité
donc là on va suivre ensemble l'actualité d'Israël du statut de Jérusalem +++
et peut-être qu'on aura la chance de suivre en réel la création de l'État palestinien
puisque c'est repoussé de semaine en semaine
mais ça avance
alors là je ne suis pas devin
je suivrai l'actualité +++
je vous donnerai aussi peut-être
j'espère une culture Internet parce que les relations internationales
ça se passe aussi sur Internet
et donc dans le soutien du cours
je vous ai indiqué les sites Internet que vous pouvez aller consulter dans
les salles de la faculté*

Extrait n°16 du cours des relation internationales

Ligne 1480 (du corpus d'analyse)

*maintenant pour l'organisation du cours
j'ai un cours qui est bâti en trois parties
donc vous aurez ce soutien de cours sur lequel donc le plan intégral est inscrit
sur lequel les sites Internet sont inscrits
sur lequel la bibliographie qui me sert à construire chacun des chapitres est également
identifié clairement
ça vous permet d'aller plus loin que le cours que je dispense
il est évident que dans le temps qui m'est imparti je ne peux pas aller au fond des
choses sur tous les sujets
ça serait une gageure de ma part et tout à fait impossible
donc j'ai un plan en trois parties qui vous permettra de rentrer dans le sujet de manière
générale et on va au particulier +++
la première partie ça sera consacrée
vous l'écrirez enfin vous l'écoutez c'est plutôt important
aux cadres théoriques des relations internationales
je vais essayer de vous expliquer quels sont les grands enjeux*

les grands défis des relations internationales

alors quels sont les grands enjeux ?

eh bien il y a un enjeu fort

l'enjeu de la démographie

il y a un enjeu fort qui est le défi des matières premières

il y a un enjeu fort qui est le défi de l'environnement

la semaine dernière à Lyon il y avait une réunion de tous les pays dans le cadre de la conférence sur l'effet de serre et le problème de l'environnement est un problème crucial

il y a un grand défi c'est le développement

il y a un grand défi c'est le phénomène de la mondialisation des organisations non gouvernementales de l'émergence de la citoyenneté mondiale comme on l'appelle donc depuis Seattle

tout ça ce sont de grands thèmes nouveaux qui émergent dans l'actualité dont on vous bassine les oreilles et peut-être aux informations et sur lesquelles vous n'accrochez peut-être pas des théories

je vais essayer de vous raccrocher des théories et pratiques pour vous montrer comment concrètement on peut se mettre dans le bain

ensuite une deuxième partie

la deuxième partie

elle sera événementielle un tout petit peu réplique ou un petit peu redite selon les cas de ce que vous avez fait l'année dernière dans le programme de terminale mais l'esprit n'est pas du tout le même

l'année dernière vous faisiez un cours événementiel

vous notiez une succession des dates qui vous expliquait la chronologie des événements qui ont structuré le monde +++

je reprendrai évidemment la même chronologie

j'invente rien je fais pas l'histoire +++

donc je suis bien obligée de repartir de Yalta

de Postdam

du traité de San Francisco

et j'essayerai de vous expliquer comment autour des grands traités

comment autour des grands événements structurant les relations internationales se sont configurées

donc là c'est une deuxième partie qui est un petit peu longue

je vais très vite au début

puisque vous le savez bien et puis plus j'avance plus je ralentis le débit

donc jusqu'aux années 1900 jusqu'à la chute du mur les programmes de terminale sont généralement très bien faits

et de la chute du mur à maintenant c'est un peu silence radio

donc je reprendrai beaucoup plus dans le détail ce qui s'est passé donc au Moyen-Orient

ce qui s'est passé en Afrique pour vous montrer comment un nouveau monde est en train de naître

comment une nouvelle géopolitique est en train d'émerger

donc 89

2000 j'arrête mon cours

j'essaie de me donner comme défi de terminer mon cours une quinzaine de jours avant la fin du cours c'est-à-dire que j'ai 15 jours d'avance sur vous +++

ce qui est un sportif

ça dépend des années

il y a des années où l'actualité m'embête beaucoup

d'autres années c'est un peu plus calme

je pense que cette année ça sera un peu rapide

voilà

la troisième partie

la troisième partie du cours c'est une approche qu'on appelle institutionnelle des relations internationales

et qui vous ouvrira sur le droit international

et sur le droit européen

toutes les institutions donc qui structureront la vie et la société internationale

bien sûr l'Etat

mais puisque vous le voyez en droit constitutionnel et en histoire

je vais très vite sur l'Etat

et je prendrai beaucoup plus de temps sur la logique des organisations intergouvernementales

donc l'ONU et toutes les organisations parallèles plus les ONG

les organisations non gouvernementales

et vous êtes peut-être nombreux à militer à Armistice internationale

à Frères des hommes

et donc des organisations et il y en a beaucoup

Médecins du monde et compagnie

et puis je vais terminer le cours en essayant de vous montrer mais là c'est toujours aussi très prudemment quelles sont les zones de fractures

les zones de fragilité du monde

et là où vous devez être en veilleurs attentifs

pour vous dire attention ici il y a des réels dangers pour la paix

ici il y a des réels dangers pour l'avenir de la planète à cause de l'effet de serre

ici il y a des problèmes de sous-développement qui va poser un vrai problème en termes de réfugiés

en termes de famine

ça sera donc la conclusion+++

3.2. Transcription des entretiens oraux

D Est-ce vous avez une façon de faire en suivant quand euh quand le cours le cours est-ce vous dites bon j'écoute d'abord après je prends les notes ou je note que deux ou trois mots comment vous vous organisez ?
c'est vous qui me dites est-ce une seule écoute
d'accord

Extrait n°1

E lui euh c'est clair en fait

E 3 je trouve quand même bizarre quand que vous n'êtes pas obligés de prendre des notes

D hum

mais Nous en tant qu'étudiants en première année comment on sait si c'est important qu'on doit noter ce qu'il est en train de dire ou pas

D hum

après ça sera un sujet dans un partiel lui il a dit dans le cours que vous n'êtes pas obligés de prendre des notes mais c'est important peut-être

D d'accord ok bon

E 1 moi je pense que s'il ne demande pas de prendre des notes c'est parce que il sait que

il sait à peu près il sait enfin si c'est essentiel ou pas moi en fait la suite du programme maintenant je sais pas

intervention d'étudiant

tout à fait mais hum

D parlez un peu plus fort parce que

E3 Ha oui

D (rires pour le son) d'accord hein

Extrait n°2

D comme tout à l'heure qu'est-ce vous en pensez de cet extrait ? est-ce qu'il est difficile ? est-ce que ça vous a posé des problèmes ?

E3 ce n'est difficile mais je trouve ça ne fait pas partie du cours mais euh il nous donne des consignes qui sont importantes pour notre parcours juridique en général

D oui

E3 quand on fait des exposés euh faire euh l'introduction dans la dissertation juridique

D d'accord

E1 et pas que juridiques d'ailleurs même dans d'autres disciplines faut toujours savoir euh faut toujours comme il l'a dit tout à l'heure hein faut toujours savoir où est qu'on est pour guider un peu l'auditeur en fait et c'est important pour nous même si on n'est pas du droit même si on arrête des études c'est toujours important de savoir ça en fait certes c'est des choses qu'on sait déjà puisque qu'on fait ça dans des classes inférieures mais c'est toujours important de rappeler il n'était pas obligé de la faire hein

D d'accord

E2 euh c'est assez simple euh c'est euh faut pas noter dans le cours parce que ce sont pas des idées de cours c'est juste euh des idées pour avoir un bon travail

D d'accord

E2 c'est intéressant parce qu'il dit ça euh donc il fait une certaine pause entre les idées de cours et ce qu'il euh

D ce qu'il annonce par la suite quoi

E2 oui

D d'accord

Extrait n°3

D qu'est-ce que pensez de ce petit extrait court?

E2 c'est assez clair il me semble pour prendre des notes

D ouais ça vous pose pas des problèmes pour prendre des notes ?

E 3 non

D d'accord bon

E3 mais c'est euh comme tout à l'heure c'est à côté du cours

D ha ouais

E 3 c'est des consignes comme ça ça fait pas partie

D du cours

Extrait n°4

D alors l'extrait 16 dites-moi comment vous l'avez trouvé ?

E1 comme tout à l'heure c'est compréhensible c'est clair en fait

D oui

E3 c'est une dictée

D d'accord il dicte la dame elle dicte hein donc c'est assez facile pour prendre des notes

(étudiants) oui

E1 y a pas trop de termes techniques employés dans particulièrement dans cet extrait

D d'accord donc ça ne vous a pas posé des problèmes particuliers de prise de notes ?

(étudiants) non

E2 juste quand elle dit plusieurs fois donc et alors moi personnellement j'aime pas ça

D d'accord

E2 et les prof qui regardent les les

E1 leurs notes

E2 leurs notes moi j'aime pas ça

D d'accord

E3 elle a dit de toute façon que on devait savoir ce qu'elle dit c'est juste un rappel

D d'accord

E3

E2 et par rapport à ses gestes euh ça j'ai l'impression qu'elle est un peu émue

D ha! Oui

E2 euh je sais pas

(rires)

Extrait n°5

D on a l'extrait là les questions sont là hein alors vous allez me dire ce que vous pensez hein de ce extrait

E3 parce que la dame se répète plusieurs fois mais euh elle ne répète pas ce qu'elle a dit exactement

D oui

E3 que de reformulations

D hum

E3 et parfois ça peut euh ça peut poser des euh

D des problèmes dans l'ensemble parce que là on était entrain d'écrire quelque chose pour prendre des notes

D oui

E3 sur ce qu'elle vient de dire et tout d'un coup

D elle change

E3 elle change et on ne se retrouve plus dans la même phrase c'est pas évident dans un cours euh on ne sait pas forcément de quoi le professeur il va parler

D hum

E3 donc c'est plutôt difficile

D difficile

E3 pour prendre des notes comme ça si on a si on a des connaissances et tout y a pas de problèmes on peut prendre des synonymes ou les reformulations parce qu'on sait de quoi elle parle mais là on ne sait pas vraiment

D ouais des reformulations spontanées quoi elle change comme ça et on sait pas quelle reformulation il faut prendre

E1 moi je suis pas tellement enfin moi personnellement je pense que ces reformulations en fait me permet de comprendre parce qu'elle dit différemment les choses mais

E3 ça c'est des explications

E1 comment

E3 ça c'est des explications ça c'est bien enfin je trouve mais quand elle pose la question on comprend pas la question vraiment

E1 la question qu'elle a posé j'ai compris mais c'est quand elle a parlé de gouvernement mondial ça m'a interpellé en fait ça m'a permis de comprendre ce qu'elle avait dit au début

D ah !

E1 ça m'a permis de comprendre la première question qu'elle avait posé au début

D d'accord alors

E2 beuh moi je pense que c'est le type de professeur qui dicte et beuh comme nous on sait de quoi parle

D hein

E2 on ne sait pas si c'est tout important il faut écrire ou certaines idées

D d'accord

E2 donc euh cette façon de dicter c'est un peu peuh moi je sais pas assez c'est pas très profitant parce que nous on en sait pas quoi écrire on a l'impression que tout est important

E1 oui exactement

E2 mais peut-être qu'il y a des trucs qui sont plus importants que d'autres

E3 son discours ce n'est pas trop volumineux y a pas trop de contenu y a pas d'informations

D hein elle se répète

E1 une information

E3 des explications des explications c'est toujours bien E2 moi j'ai pas compris

E3 mais je sais pas la manière comment euh

E2 beuh je crois qu'on peut résumer tout ça

(étudiants) en une seule phrase

E2 en deux ou trois lignes

D d'accord et que y avait pas besoin de dire tout ce qu'elle a dit là

(étudiants) non pas vraiment

(rires)

D d'accord ok

E1 en fait ce qu'elle dit au fond c'est pas si intéressant que ça

E3 que ça non non elle pouvait juste dite ça c'est la question qu'est-ce que vous pensez

Extrait n°6

E2 ça nous aide à comprendre mieux l'histoire du droit et tout ça mais ce ne sont des notions euh enfin spécifiques qu'il faut noter euh tout ça

D d'accord

D3 par contre là si j'étais au cours beuh je prendrai pas tout mot à mot quoi ça pour rappeler un peu parce que comme il a dit ça relève de la culture général normalement ça appartient à la culture générale on devrait savoir tout ça

D d'accord

est-ce que ça vous paraît pas dense quand – même les informations sont quand mêmes dures

E3 oui c'est compliqué

D à comprendre parce que le décalogue euh est-ce que tout le monde sais ce que c'est (rires)

E3 c'est typique pour ce prof il aime bien parler euh il croit qu'on sait tout je ne sais pas il aimerait que sais tout mais

(rires)

D d'accord

E3 c'est compliqué

D et est-ce que vous comprenez quand il explique là vous comprenez ?

E1 oui là on comprend très bien enfin sincèrement c'est grâce à ce prof j'ai envie de dire finalement que j'ai appris à prendre des notes en fait en cours parce qu'il il nous dit dès le début de l'année en fait qu'il ne faut pas tout prendre tout ce qu'il dit enfin et la particularité de ce prof c'est de répéter plusieurs fois les mêmes choses mais différemment il faut avoir il faut vraiment être attentif parce quand on relit on comprend en fait qu'il cite plusieurs fois la même chose

D donc il suffit de choisir

E1 il suffit de choisir on peut même parler à côté euh rater un épisode et prendre des notes on perd rien en fait

D d'accord

Extrait n°7

D on va discuter alors qu'est-ce que vous pensez de cet extrait ?

E2 beuh moi par exemple ce le premier cours où j'avais à tout noter parce que je suis étrangère et parfois j'arrivais pas à tout noter

D d'accord

E2 et donc le cours de monsieur Chabrier j'arrivais à tout comprendre parce qu'il ne parle pas trop vite mais pas trop lent

D d'accord

E2 donc juste comme il faut

E3 il dicte en fait il dicte

D il dicte

E3 il dicte et il répète plusieurs fois

D et donc c'est facile de prendre des notes

(étudiants) oui

Et vous notez

E1 après les termes technique parfois quand on écoute on ne comprend pas tout de suite quoi

Moi personnellement enfin quand on écoute quand on cite enfin je mets un peu de temps chez moi quand je relisais mais sur le coup je ne comprenais pas ce que j'écrivais mais y avait plein de termes techniques tout ça en fait

D d'accord

E1 pourtant j'arrivais à prendre des notes facilement

D ce sont des mots qui vous posaient problème hein

E1 oui il fallait faire un travail euh en aval quoi

D d'accord mais est-ce que la compréhension dans l'amphi le jour du cours est-ce que c'est difficile ?

E1 la compréhension du cours ?

E3 ça dépend du prof

D ça dépend du prof

est-ce que vous aimeriez que qu'est-ce que vous aimeriez qui soit fait pour que ça soit plus facile pour vous de comprendre

E3 parce que là par exemple le cours de monsieur Chabrier c'est plutôt compréhensible parce qu'il ne va pas trop vite il répète c'est des mots parfois c'est des mots spécifiques mais sinon il explique il explique il dit voilà les gouvernants beuh c'est des gens qui nous gouvernent et les gouverné voilà non non c'est bien ce qu'il fait il parle parfois trop des choses qui ne sont très importantes mais il donne parfois des consignes mais au début il parle toujours des trucs qui nous intéresse pas forcément

E1 mais c'est les règles de bienséance qu'il l'a souligné tout à l'heure

D d'accord

E2 beuh je pense que c'est bon parce qu'il sait en fait il sait « déconer » parfois pour détendre les étudiants parce que à un certain moment t'es en train de tout noter tout tout tout il faut une pause pour

E1 et puis il laisse le temps de poser des questions enfin il aime il aime qu'on pose des questions monsieur Chabrier il préfère même un entretien comme on est entrain de faire avec les étudiants que de que d'imposer un cours autoritaire euh qu'il faut noter en fait

D ouais

E1 et c'est sympa aussi

E3 je trouve aussi bien qu'il est conscient qu'il y a des étudiants étrangers parce que moi moi aussi je suis étudiants étranger et euh il demande toujours est-ce que c'est compréhensible

D est-ce que vous arrivez à suivre

(étudiants) oui oui

E3 je trouve que c'est très bien

D d'accord ok

Extrait son n°8

D je vais passer des morceaux où on a pas l'image et vous allez me dire si c'est plus facile avec l'image ou sans image

Qu'est-ce que vous de cet extrait ? il est assez court pourtant est-ce qu'il vous paraît difficile il est difficile ?

E2 je trouve que c'est un peu difficile

D ah ! qu'est-ce qui est difficile ?

E2 le fait qu'il des euh utilise des notions qu'on ne connaît pas

D par exemple quoi ?

E2 euh ethnocentré mais euh et puis il explique donc

D donc après ça va ?

E2 oui

D il fois qu'il a expliqué ça va ça va mieux

D d'accord est-ce qu'il y a autre chose ?

E3 c'est plutôt clair parce que c'est une introduction

D d'accord l'introduction

D3 c'est le droit occidental qu'est-ce que c'est le droit occidental c'est le droit qui régie notre société la société française

D alors quand il dit notre société est-ce que vous vous sentez concernés ou bien plutôt exclus ? quand il dit notre société le droit occidental est-ce que vous vous retrouvez dans le droit occidental ou bien vous vous dites ouais c'est leur droit ?

E3 non

D non ça va ? hein ça passe ? ça bouscule pas c'est normal

(étudiants) non de la tête

Extrait son n°9

D tout ce que j'ai en son c'est à peu près ça

E 3 c'est difficile

D d'accord quand on a pas l'image c'est difficile

E2 c'est très important parce que quand une présence pour voir pour les gestes la mimique tout ça moi je trouve ça important

E1 ça joue énormément le feed back pour savoir l'effet retour de tout de du professeur sur nous en fait parce là on a le brouahah et puis c'est tout

D et on a du mal vous avez du mal

E3 y a pas de rapport en fait y a pas de rapport c'est trop loin on ne se sent pas concernés

E1 pourtant c'est un cours qu'on connaît c'est un cours qu'on connaît moi personnellement j'ai l'impression que c'était je ne sais pas on peut

D d'accord bon beuh écoutez puisque la suite c'est comme

E1 on pourrait écouter un autre pour savoir si c'est pareil

D si c'est pas pareil

Extrait son n°10

E1 ça a pas trop de sens en fait

D d'accord donc le son tout court sans l'image c'est très dur

(étudiants)

C'est difficile

D et si vous aviez besoin d'aide si on avait un cours à Lyon 2 pour aider les étudiants de première année de droit à comprendre leur cours vous souhaiteriez que ce travail là soit fait sur des cours avec l'image ?

(étudiants) oui tout à fait

D c'est parce que le son seul c'est pas terrible

(étudiants) oui

D d'accord je vous ai donné des transcriptions aussi les cours et puis la partie écrite est-ce si on travaille uniquement sur l'image est-ce que ça suffit

E1 non

E2 parfois ça peut suffire mais euh souvent on a besoin d'avoir quelque chose de matériel

D oui

E2 pour mieux comprendre

D d'accord

E1 parce que l'image j'ai envie de dire c'est un peu passager parce que les transcriptions écrites elles sont là et puis euh

D d'accord

E2 si on a quelque chose d'écrit auquel on peut lier une partie écrite avec beuh avec l'image quoi

D ouais

E1 moi par exemple j'allais dire des fois enfin moi je sais que je ne peux pas rater un cours d'amphi parce que j'ai beau avoir les notes de quelqu'un c'est pas pareil parce que quand je suis quand je relis les cours chez moi je me dis oui ce jour-là le prof avait dit ça et je revois l'image et ça me reviens en fait

D d'accord

E1 c'est super important en fait

D d'accord donc et comment ça se passe alors pendant vos cours est-ce qu'on donne des photocopiés après ou non

E1 non

E2 on a un syllabus un plan et c'est tout

(étudiants) oui

D et c'est tout ? et donc vous vous débrouillez que avec les notes que vous avez ?

(étudiants) oui

E1 et après il faut compléter éventuellement à la bibliothèque mais bon c'est pas toujours enfin c'est pas forcément évident en fait

E2 on a pas toujours le temps d'aller voir chaque euh chaque cours si par exemple on a une notion qu'on ne connaît pas on ne peut pas aller pour chaque notion aller à la bibliothèque chercher un truc etc. donc c'est un peu compliqué

D d'accord et ça se passe comment ? comment vous vous débrouillez alors ? comme ça avec le seul cours de l'amphi ?

E1 beuh y a déjà les TD ça complète un tout petit peu parce que des fois il y a un lien entre les TD et le cours magistral parce que moi quand je suis allée à la fac on m'a dit que les TD sont plus importants que les cours de l'amphi moi j'ai l'impression que non on t'en TD on voit moins de choses qu'en amphi moi j'ai l'impression et je peux à la limite je préfère rater un TD que l'amphi parce qu'en amphi c'est plus dense en fait et si y avait pas des cours d'amphi beuh à la bibliothèque on a des bouquins qu'on emprunte mais des fois c'est un peu abstrait c'est les termes sont un peu bizarre enfin un peu technique quoi et euh

D ce que vous aimeriez c'est que vous ayez le cours tel qu'il a été donné à l'amphi mais enregistré pour que vous puissiez de temps en temps réécouter ?

E3 je trouve ça bien si on a la possibilité de consulter les cours en ligne ce sera impeccable

D ah ! oui

E3 pour réviser pour on peut aussi rattraper les cours qu'on rater

E1 en même ça inciterait aux gens à ne pas aller au cours si on avait des cours en lignes

E2 donc moi je crois que il faut il faut mettre les cours à la fin à la fin du semestre par exemple

E1 oui

E2 parce que là

E3 pas trop tard quand même avant les partiels

E1 pas trop tard

D est-ce que vous avez le droit d'enregistrer les cours ?

(étudiants) oui

D oui vous pouvez enregistrer vous-même

D et quand vous arrivez avec un dictaphone vous faites bien avec un son qui est bien ?

E1 moi j'ai jamais essayé mais j'ai une copine qui j'enregistre parce que moi je suis là et puis après moi ce que je fais je prépare mes notes avec mes copines pour savoir si on prend la même chose et des fois pas tout en fait et pourtant le fond est là

D d'accord et donc vous vous débrouiller avec le cours à l'amphi et le plan c'est tout ?

(étudiants) oui

E2 et les TD

E3 moi je trouve que les TD sont plus importants parce que c'est pour approfondir

D les questions abordées dans le cours

E3 mais sans l'amphi ça marcherait pas

E1 l'amphi est obligatoire

E2 par exemple moi je pense que l'amphi c'est des trucs théoriques et les TD c'est plutôt pratique

D est-ce que vous aimeriez que les enseignants aient une façon de présenter les cours qui vous facilite la compréhension de ceux-ci ?

E1 tout dépend des matières par exemple un cours comme introduction générale au droit

D oui

E1 il n'est pas difficile il est vraiment très bien après y a d'autres matières la personne enfin des fois en fait si vous voulez on est pas là pour ça on a des professeurs qui sont un peu influencés par les élèves en fait avec le brouahah et tout d'un coup ils commencent à paniquer un tout petit peu en fait c'est enfin du coup l'élève qui voit ça enfin il faut l'autorité du professeur par exemple monsieur Chabrier a l'autorité sur l'élève et c'est super important quand au début le professeur arrive il montre qu'attention distance entre professeur et élève tout en étant en relation euh je peux vous écouter c'est important ça parce que quand il y a un espèce de laisser aller bon même si c'est une matière intéressante tout dépend du professeur

E3 à mon avis chaque professeur il a sa ses modalités comme on dit

D sa façon de faire

E3 sa façon de faire mais y a pas juste c'est mon avis je trouve qu'il y a pas un minimum de ressemblance entre les professeurs

D un professeur à un autre

E3 oui oui mais il devrait avoir quelque chose comme ça

D quelque chose comme ça donc une méthodologie que tout le monde respecte d'accord parce que chaque enseignant fait un peu

(étudiants) comme il veut

E3 l'autre il dicte l'autre il improvise

D ouais et si on avait si on imaginait une méthode je reviens sur les questions une méthode à la rentrée une méthode pour aider les étudiants à comprendre leurs cours est-ce que vous aimeriez qu'il y ait dans cette méthode là ? pour la compréhension orale des cours vous aimeriez qu'il y ait quoi dedans qu'on vous prépare à quoi qu'on vous dise quoi si y avait un cours d'initiation à la compréhension du cours magistral

E1 beuh déjà ce qui paraît à Lyon 2 on a entendu ça quand on était au lycée à ce qu'il paraît il y avait un cours de méthodologie qui a été supprimé cette année et je pense que quand on vient du lycée ça devrait une ou deux séances devrait peut-être nous

D vous aimeriez trouver quoi dans ce cours ?

E3 qu'est-ce que c'est déjà un cours magistral voilà ! un cours magistral comment il est structuré la manière euh comme monsieur Chabrier le professeur de l'introduction générale du droit la façon dont on présente un exposé ou quelque chose comme ça on l'a pas fait tout de suite au début quoi

D hum

E2 c'est important aussi de de trouver une explication beuh quoi noter et euh

D à quel moment

E2 oui

D parce qu'en fait le but de tout ça tout ce que je fais là je travaille je vais participer à le but de tout ça c'est d'arriver à faire quelque chose pour aider les étudiants à mieux comprendre les cours donc là on a analysé les cours pour voir comment ça fonctionne on va voir les étudiants pour voir comment eux ils réagissent à ces cours et normalement il faudrait qu'à la fin qu'on arrive à dire telle chose c'est difficile pour les étudiants et il faut les aider insister sur ce point-là s'ils arrivent à comprendre comment ça fonctionne comme ça quand ils seront devant un enseignant ils s'en sortiront mieux donc le but c'est ça c'est de comprendre par exemple que telle façon d'enseigner

E3 d'abord une question qui se pose pourquoi on met à la disposition des syllabus déjà quelques semaines avant le début des cours

D le syllabus ah le plan donc vous aimeriez par exemple avoir le plan

E3 pour se préparer un peu psychologiquement pas vraiment matériellement qu'on doit étudier tout mais psychologiquement pour voir voilà qu'on va parler de ça de ça qu'est-ce que c'est ce cours on ne sait pas forcément tout de suite qu'est-ce que c'est de quoi ils vont parler quels seront les sujets abordés

E1 quel est le but de l'enseignement comme ça on le sait tout de suite

E3 comme ça quand on va au cours on sait sur quoi on va commencer quoi attendre souvent c'est la grande surprise on est pas

D d'accord et puis que vous ayez un cours rédigé l'enseignant il arrive il explique juste le cours il est fait il est rédigé on vous donne les photocopiés

(E)1 non

E3 non ça je trouve pas du tout moi non plus parce que sinon les gens ils vont prendre des copies et ils vont dire d'accord j'ai autre chose à faire au revoir monsieur

E1 parce que le but c'est d'avoir le cours à la limite

E3 parce que si y a un dialogue

E1 oui ça

E3 je peux aller à la bibliothèque prendre les livres

E2 c'est pas pareil

E1 c'est pas pareil c'est pour ça que la conférence est obligatoire et que oui les notes toutes faites et puis j'aime pas j'ai du mal à comprendre après

D ah ! s'il y avait que les photocopiés ce serait difficile à comprendre ?

E oui

D donc la présence de l'enseignant est importante

E3 tout à fait

E1 à la fin à la fin des partiels en sciences politiques monsieur Chabrier ce qu'il a fait il ours en ligne tout le programme et puis euh ceux qui veulent je trouve ça très bien parce on avait et le cours écrits supports écrits en ligne et plus on venait en cours pour

D pour prendre des notes

E1 moi ça m'a vraiment aidé

D d'accord donc vous aimeriez avoir des cours écrits en ligne et puis venir en cours pour que l'enseignant

E1 pour approfondir déjà les notions qu'on a déjà vues n lignes quoi

E3 puis que là ce qu'on a fait on souligné les reformulations et tout parfois c'est important on trouve pas forcément dans les textes dans les photocopies et tout quand le professeur il va nous donner son cours photocopié il va pas faire des reformulations et

E1 parce que c'est pas spontané quand c'est écrit l'oral c'est spontané enfin

3.3. Travail sur extraits

D (lecture) un extrait comme ça vous voyez en peu de temps qu'est-ce qui est fait qu'est-ce qu'on peut noter quels sont les actions de l'enseignant ?

E2 beuh moi je trouve que c'est important d'écrire que il existe des exceptions à la règle par exemple y a des sociétés qui fonctionnent justement sur le droit mais il y a aussi des sociétés qui fonctionnent pas absolument sur la base du droit

D d'accord et donc c'est un extrait qui vous paraît assez simple

(étudiants) oui

E3 il dit pas comme elle a expliqué c'est elle qui compris qui a déchiffré et là on voit bien beuh le professeur il a réussi il s'est fait comprendre

D d'accord donc là pour un extrait comme celui-là ça va quoi ça passe hein ça ne vous pose pas de problème on comprend ? d'accord

E3 il le dit je pense que vous le devinez pour lui c'est évident il explique

E2 moi je trouve que c'est simple parce que par exemple nous on est étudiant donc on sait ce qu'il parle le prof mais par exemple si y a un étudiant qui fait par exemple langue s'il lit ça il arrive à comprendre

D ha !

E2 donc ce n'est pas forcément des termes spécifiques

E1 et c'est une manière de procéder qui est assez euh qui permet finalement des choses très simples en fait

D d'accord

Et qu'est-ce- qui vous paraît difficile est-ce que le droit ou la langue ? ou les deux

E3 je dirai les deux

D ha ! les deux d'abord la langue qu'est-ce qui fait que ça soit difficile qu'est-ce qui fait que la langue soit difficile ?

E2 beuh parce qu'on utilise des termes que dans la vie courante on utilise pas

D d'accord donc si par exemple le professeur vous donnait la liste des mots qu'il va utiliser avec les explications ?

E3 à la fin peut-être à la fin du cours

E2 peut-être au début

D si on expliquait tous les mots difficile est-ce ça aide à comprendre le reste si déjà on comprend tous les mots difficiles

E3 moi je fais ça en fait quand j'ai termine le cours je suis à la maison pour réviser il faut que je regarde dans le dictionnaire

E2 ou ça peut aider

E3 ça pourra nous aider

E2 moi je trouve que c'est mieux de donner une liste comme ça par exemple au début parce que là on voit déjà que par exemple l'Etat on a une explication dans le contexte dans le parcours du cours on comprend Etat déjà on a une idée oui voilà donc moi je trouve que c'est bien

E3 il faut aussi prendre en considération que les profs ne peuvent pas faire tout aussi ils peuvent pas parce que là les recherches je trouve c'est à nous après c'est pour ça ils disent voilà il

E1 et c'est tant mieux

E2 oui mais ça ce que je voudrais après dans le cours d'initiation par exemple au début de la fac il faut expliquer que la fac c'est plutôt un le travail personnel parce qu'au lycée on était habitué de faire un travail parce qu'on était corrigé mais là on est obligé de faire un travail personnel pour nous par ce qu'on comprend pas donc

D d'accord pour les enseignants qui ont une façon quand ils enseignent quand ils dictent le cours même quand ils parlent ils parlent du cours ils changent ils parlent de l'ordre ensuite ils changent ils expliquent ils changent ils font un commentaire sur ce qui est est-ce que ça c'est difficile à comprendre ? est-ce que ça complique le travail ou bien ça facilite la compréhension ?

E3 si on est là dès le début si on est concentré non y aura pas trop de difficultés mais si on a aucune idée on vient comme ça on écoute on se demande parfois de quoi il parle

D ah oui

E3 voilà c'est plutôt dur parfois on note et fait une pause il parle de sa famille de sa vie

D est-ce que vous arrivez à marquer la différence à dire là c'est le cours après c'est autre chose

(étudiants) oui

D ah ! oui on va trouver un exemple on a un extrait comme ça à quel moment ça change et quand ça change c'est quoi est-ce vous arrivez à faire la différence

E2 oui ça commence « ne notez pas ce que je suis entrain de dire » c'est une consigne et en même temps une explication parce qu'il dit que beuh il fait des liaisons

E1 beuh quand il dit « nous allons nous interroger sur les origines du droit » il annonce ce qu'on va faire

(étudiants) ça fait partie de la problématique du cours

D d'accord « comme je vous le disais tout à l'heure » c'est un commentaire

D « alors j'entend bien qu'elles ne fonctionnent pas qu'au droit elles fonctionnent aussi selon d'autres mécanismes » là vous n'entendez rien ?

E3 c'est son commentaire personnel c'est lui comment il voit les choses mais ça fait aussi partie du cours parce que lui il voit les choses comme ça

D y a quand même une touche personnelle

(étudiants) oui personnelle

E1 et d'ailleurs il dit « heureusement » il porte un avis

D voilà donc y a quand même quelque chose que vous ne notez peut-être pas mais que vous percevez quand même

(étudiants) oui oui

D donc si je vous avais posé une question vous auriez su que là y a quelque chose qui est dit

(étudiants) oui

E1 mais qui n'est pas forcément