

**Ait Moula Zakia**  
**Université de Béjaia- Laboratoire LAILEM**

### **Les éléments de didacticité dans le cours magistral : cas du cours de géologie**

#### **Résumé :**

Le cours magistral (CM) reste l'une des principales situations caractérisant les milieux universitaires faisant ainsi l'objet de plusieurs analyses et études qui le classent dans les discours orolographiques (C. Parpette, R. Bouchard 2002), polyphoniques (Bouchard, Parpette, 2003), multifonctionnel (C. Parpette) et enfin plurisémiotique ou mixte (Bouchard, 2009). Aujourd'hui, dans un CM, les étudiants suivent différemment le discours de l'enseignant de par ses nouvelles conditions de réalisation. Ce discours est essentiellement *didactique* où la didacticité est « *première, directe et explicite* » (Petiot, 1992). Dans cet article nous allons nous intéresser à ce trait de didacticité caractérisant le CM à travers « *ses manifestations linguistiques repérables à des procédés langagiers spécifiques (des catégories discursives)* » (Moirand, 1993 :10). Ces dernières sont tributaires des autres caractéristiques définissant tout cours magistral. C'est pourquoi, une description globale de ce genre s'avère inévitable avant de nous interroger sur la nature de ces marques de didacticité dans notre corpus et leur rôle dans la compréhension.

**Mots-clés :** Cours magistral, didacticité, plurisémiotisme, discours orolographique

#### **Introduction**

Dans le présent article, nous allons nous intéresser à un genre qui compte parmi les plus anciens genres universitaires pour ne pas dire le plus ancien, à savoir le cours magistral (désormais CM). Malgré l'émergence des enseignements à distances, les e-Learning, les nouvelles technologies, on continue à construire des amphithéâtres et à organiser les enseignements à l'université en CM. Il a fait l'objet de plusieurs études universitaires en didactique à l'étranger (Bouchard, Parpette, Pochard) mais également et surtout en Algérie parce qu'il détient la première place des sources de difficultés des nouveaux bacheliers algériens inscrits dans les différentes spécialités (Ait Moula, 2007, 2014 ; Derradji, 2007 ; Hachadi, 2006). Ces difficultés s'expliquent incontestablement par le passage, sans transition, d'une part, d'un enseignement disciplinaire dispensé entièrement en arabe à un autre qui se fait en français, et d'autre part, d'une culture scolaire structurant la formation en petits

groupes répartis en classe à une nouvelle culture universitaire. (Ammouden et Cortier, 2009) caractérisé par des enseignements en CM. Il ne s'agit pas de développer dans cet article ses caractéristiques le définissant par rapport au TD ou à un genre très voisin qui est la conférence mais plutôt de nous intéresser à ces caractéristiques dans ses nouvelles conditions de réalisation. En effet, le cours magistral dans la tradition universitaire algérienne ou autre d'ailleurs, n'est plus, paradoxalement, « magistral » au sens traditionnel du mot qui désigne « *une manière de faire autoritaire et dogmatique* » (Bruter, 2008). Il est produit plutôt dans des conditions plus souples et moins rigides qui ne mettent pas l'enseignant, hormis son emplacement spatial (sur l'estrade embrassant de son regard l'ensemble des étudiants assis en face de lui), en position de seul détenteur du savoir dont dépendraient tout le contenu et le déroulement du cours. Le cours se réalise également à l'aide des autres moyens autres que la craie et le tableau noir : il s'agit des projecteurs et les data-show dont dispose l'enseignant lui permettant de se servir des diapositives dans la présentation. C'est à cette nouvelle et récente réalisation des CM que nous allons nous intéresser dans le présent article en nous interrogeant sur quelques-unes des caractéristiques génériques générales du CM, sur les marques de didacticité que l'enseignant met en place dans son discours et sur le profit que les étudiants peuvent en tirer. Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'analyse d'un cours de géologie dispensé aux étudiants de troisième année génie civil (Ait Moula, 2014).

## **1. Caractéristiques générales du CM**

Avant de rendre compte des principales caractéristiques du CM, comme étant un genre en évolution, à l'instar de tout genre, nous introduisons la définition de Bouchard (2007) par laquelle il présente le CM par un ensemble d'éléments qui le spécifient au-delà des disciplines particulières (Robert Bouchard, 2007) :

1. - une institution commune : l'université
2. - un site de production commun : l'amphithéâtre
3. - une finalité commune : l'initiation à une discipline universitaire (recherche...)
4. - l'appartenance à un dispositif didactique où il s'associe à d'autres genres : photocopié, présentation PowerPoint, prise de notes.
5. - des contraintes praxéologiques communes : permettre l'audition par un grand nombre d'étudiants, la prise de notes (?) et au-delà l'apprentissage

Le cours de géologie que les étudiants de troisième année génie civil ont suivi sur les séismes a duré une heure et demi. L'enseignant s'est servi des diapositives contenant des images, des schémas, des textes, etc. qui ont donné ainsi lieu à une communication plurisémiotique gérée par le discours plurifonctionnel de l'enseignant (Parpette, 2003). Les étudiants ne constituent pas une assistance passive que connaissaient auparavant les enseignants du CM. Leurs interventions et les échanges avec leur enseignant présentent le cours dans une dimension interactive. C'est sur ces deux aspects, à savoir la dimension interactive du cours et la communication plurisémiotique, que nous allons mettre l'accent dans ce qui suit :

### 1.1. La dimension interactive du CM

Les différentes interventions des étudiants qui posent des questions ou qui répondent à celles de l'enseignant montrent que le cours magistral « *se construit dans une dimension interactive* » (Parpette et Bouchard, 2003). Cela se manifeste par des :

- questions d'enseignant –réponses des étudiants,
- questions des étudiants- réponse de l'enseignant,
- interventions complémentaires et commentaires des étudiants,
- un climat de connivence,

**Questions d'enseignant –réponses des étudiants :** à côté des questions rhétoriques qui caractérisent généralement les discours didactiques, l'enseignant gère son cours par des questions posées directement aux étudiants et auxquelles il attend une réponse. Nous présenterons ci-dessous un exemple d'extrait d'échanges entre l'enseignant et les étudiants.

| Discours de l'enseignant   | Répliques des étudiants  |
|--|--|
| /si je vous pose une question// alors /pour enregistrer toute sorte de mouvements/ il nous faut combien d'appareils ?// pour /<br>on lève le doigt et on répond//<br>pour enregistrer toute sorte de mouvements/il nous faut /combien de stations d'enregistrement... hein oui/<br>// pourquoi ?// | [un appareil]<br>[ pour enregistrer xxx]<br>[ c'est une réponse/ elle peut être juste ou fausse] |

|                  |                     |
|------------------|---------------------|
| ah oui ?<br>oui/ | [mouvement du vent] |
|------------------|---------------------|

Ces extraits nous montrent que l'enseignant fait participer les étudiants dans la progression de son cours non seulement en leur posant des questions, mais en ne reprenant son cours que s'il a obtenu la bonne réponse.

### Questions des étudiants- réponses de l'enseignant

Nous avons enregistré quatre questions directes posées par les étudiants et auxquelles l'enseignant a tenté de répondre. L'exemple ci-après montre comment les étudiants n'hésitent pas à demander des clarifications en interrompant l'enseignant.

| Enseignant  | Étudiants  |
|---|--|
| d'accord//, mais plus/ elle est/ elle se pousse quelque part// elle continue/ à avancer// ici //à un moment donné /on casse//d'accord/<br>je vais arriver là// à la fin// c'est une bonne question//, mais/ je vais arriver là à la fin // si je vous réponds pas /rappelez-moi// | [mais qu'est qui cause les mouvements des plaques] |

### Interventions complémentaires et commentaires des étudiants

Pouvoir intervenir pour appuyer ou commenter, en fonction des connaissances antérieures et de ce que l'enseignant a avancé, confirme l'aspect interactif du cours. Cette liberté dont jouissent les étudiants ne fait plus du cours un espace contraignant dont le seul orateur est l'enseignant, mais plutôt un univers de discussion partagée. Les extraits que nous avons choisis parmi d'autres sont représentatifs des interruptions fréquentes du discours de l'enseignant par les ajouts, les commentaires et les réactions des étudiants sur le contenu de l'information:

| Enseignant  | Etudiants                           |
|---|-------------------------------------|
| au Sahara ? j'ai rien compris de ce que vous voulez dire// vous avez compris ce qu'il voulait dire/ franchement// sfahmaghd( enkayle expliquez-nous//<br>oui // | [donc artificiel il n'est pas réel] |

|  |   |
|--|---|
| <p>pourquoi au Sah/ara ?Pourquoi pas ici ?// on peut pas les provoquer ici ?</p> <p>je vous ai donné un exemple/ un bel exemple /qui est/je comprends pas/ celui de Ouargla//</p> <p>il n'est pas artificiel ?</p> <p>c'est pas naturellement/, mais c'est pas un séisme réel//</p> <p>ce n'est pas un séisme réel /c'est uniquement par effet/ /non /c'est le poids des sédiments//</p> | <p>[j'ai dit au sahara]/</p> <p>[il y a des machines spéciales qui provoquent]</p> <p>/[ qui existent/ ils existent déjà]</p> <p>[c'est pas artificiel]</p> <p>[c'est pas nous qui l'avons provoqué achikh/( monsieur) c'est nature!//]</p> |
|--|---|

### **Climat de connivence**

Nous avons enregistré également quelques interventions des étudiants et de l'enseignant qui assurent un climat de connivence assez détendu.

| <b>Enseignant</b>  | <b>Étudiant</b>   |
|--|---|
| <p>elle affronte cette partie-là// c'est pour ça je vous dis que nous sommes déjà de l'autre côté// ici on est en Europe/</p> <p>voilà//</p> <p>//il faut calculer// la distance qui est à peu près de mille kilomètres/ jusqu'à Marseille// prenons Marseille//</p> <p>vous devenez des Marseillais// et vous allez parler (en xxx) //hein// d'accord//</p> | <p>/[ on peut avoir une carte de résidence géologique]</p> <p>//[ichatt]( c'est suffisant)//</p> <p>(Rires)</p> |

Comme nous le remarquons, dans ces moments de connivences, le recours au kabyle est manifestement toléré.

### **Accrocher l'attention des étudiants par des questions directes ciblées**

L'enseignant veille également à ce que son public suive les explications en interrogeant les étudiants ayant l'air absents ou distraits :

|  |                                 |
|--|---------------------------------|
| <p>on parlait de séisme à Ouargla/ j'étais très étonné//parce que maranmouathnekdhekhemsouroyguendaakmikrahquaroy naghagaabout ?( quand on se heurte toi et moi par la tête , tu auras mal à la tête ou au ventre ?)</p> <p>très bien// donc /c'est à la ligne d'affrontement/ de deux plaques</p> | <p>[ quaroy ( à la tête)] /</p> |
|--|---------------------------------|

Cet aspect interactif n'est pas la seule caractéristique du cours de géologie, le recours au PowerPoint dans l'explication lui donne une organisation particulière et par conséquent un discours particulier.

## 1.2. Le CM : une communication plurisémiotique

Dans le cours de géologie, l'enseignant s'est doté du PowerPoint (ppt) en projetant successivement des diapositives dans lesquelles sont présentés des objets, images, textes, vidéos et graphiques. Les étudiants se trouvent devant une présentation alternant le discours oral de l'enseignant et les différents contenus des diapositives. Cette alternance met l'étudiant dans une communication plurisémiotique qu'il doit gérer lui aussi de son côté.

### 1.2.1. Lecture d'un document visuel

Le discours de l'enseignant s'alterne avec les présentations des diapositives en lisant les textes écrits. L'exemple ci après montre comment l'enseignant reprend par son discours la définition du séisme donnée sur la diapo. La visualisation de l'écrit et sa reprise orale permet à l'enseignant de mettre l'accent sur les éléments clés en insérant des éclaircissements et à l'étudiants d'en retenir l'essentiel.

**Qu'est ce qu'un séisme?**  
☞ Un **séisme** est un mouvement bref du sol (secondes à minutes) dû à l'arrivée d'ondes élastiques transmises dans le globe à partir d'un point appelé **foyer** ou **hypocentre**.  
L'**épicentre** est le point de la surface du globe à la verticale du foyer.

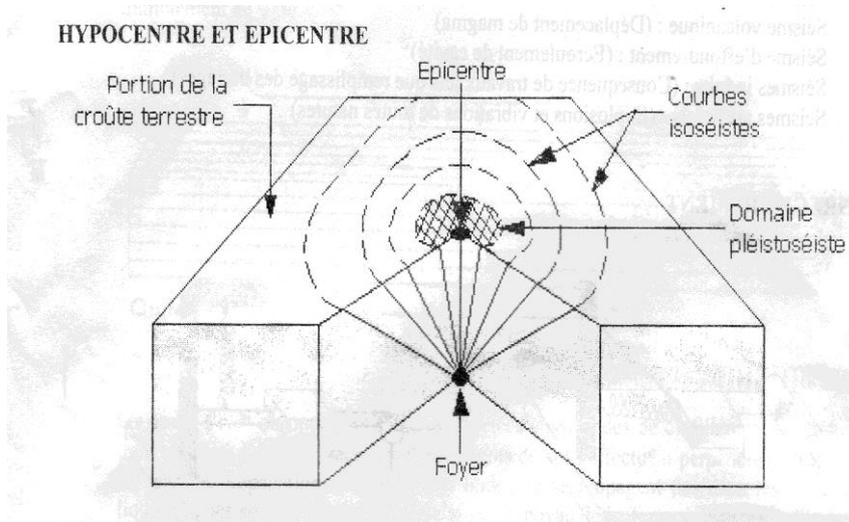
L'enseignant lit le texte sur la diapo en apportant quelques précisions ;

*qu'appelle-t-on un séisme// en réalité//un séisme est un mouvement/ bref du sol// il dure quelques secondes/ à minutes// minutes avec s// ça peut aller d'une minute/ à deux / ou plusieurs// allahoalam ( Dieu le sait)//il peut durer plusieurs minutes..... dû à l'arrivée donc/ d'ondes élastiques/ transmises dans le globe à partir d'un point /qu'on appelle/ foyer// »*

### 1.2.2. Commentaire, explication, description et interprétation du visuel

Le recours aux supports iconiques, dans le cours de géologie, n'est pas arbitraire. Le schéma, par exemple, en étant « un outil méthodologique transversal » (Laparra et Margolinas, 2009) devient un moyen de construction du savoir à partir du moment où il accomplit la fonction cognitive, mémorielle, voire communicative. Il sert de support aux explications et aux développements donnés pendant le cours, comme il peut constituer une synthèse puisque « *le schéma est la traduction visuelle et synthétique de ce que la langue expose trop linéairement et qu'elle segmente sans pouvoir en donner une vue d'ensemble* » (J M Adam, cité par Rabatel, 2010).

Le schéma ci-après n'a pas seulement accompli son rôle illustratif mais il constitue également le support qui a déclenché des séquences d'explications et des commentaires caractérisant le discours oral de l'enseignant.



L'enseignant, comme nous le constatons ci-dessous, ne se contente pas d'une simple description du schéma mais il nourrit son discours par des explications et des reformulations qui le développent :

- donc/ partons d'une/ portion de croûte terrestre// ça peut être/ j'ai mal fait de dire/ croûte terrestre// parce que/ ça peut être même/ euh/ toute une portion du globe// d'accord // ça peut être toute une portion du globe// machi berk( en arabe veut dire *non seulement*) une croûte// la croûte c'est kichraardhiya// ( en arabe *croûte terrestre*)// c'est la partie externe du globe// c'est les soixante kilomètres / MAXIMUM/ du globe// c'est ça la croûte// d'accord//,mais là/ j'ai

pris donc/ un exemple très réduit// alors qu'il fallait prendre plutôt/ une portion du globe//parce que le foyer peut /aller jusqu'à/ six-cents kilomètres sept-cents de profondeur// il peut aller jusqu'au manteau//d'accord// l'origine peut provenir du manteau//

- donc/ si le foyer se situe à x profondeur/ verticalement à la surface du globe/ c'est l'épicentre//

Cette communication plurisémiotique enrichit le discours de l'enseignant qui veille à transmettre des connaissances disciplinaires à un public novice. Cette volonté d'une transmission intelligible se traduit par un ensemble d'éléments de didacticité que nous développerons dans ce qui suit.

## **2. Éléments de didacticité dans le cours magistral**

M. C. Pollet (1997) présente une catégorisation des différents genres discursifs circulant dans les communautés académiques selon les manifestations discursives qui s'y trouvent: les discours où la scientificité domine (articles ou ouvrages destinés à la communauté scientifique), les discours où la didaxie domine clairement (manuels, ouvrages de vulgarisation) et enfin les discours intermédiaires auxquels les étudiants sont le plus souvent confrontés: cours, articles ou ouvrages scientifiques dits de vulgarisation. Dans ce dernier cas, précise l'auteur, « *la gestion différenciée de l'explicatif régulerait l'interaction constante entre intention scientifique et intention didactique* ». (Idem : 774).

Sophie Moirand (1993) introduit la notion de didacticité, en tant qu'élément définitoire des discours didactiques, en la présentant comme « *l'intention de changer l'état des connaissances chez l'autre* » (Moirand, 1993). L'auteur lui attribue trois définitions situationnelle, fonctionnelle et formelle. C'est à cette dernière que nous allons nous intéresser, celle qui définit « la didacticité » à travers ses manifestations linguistiques repérables renvoyant aux procédés langagiers spécifiques (des catégories discursives) telles que définitions, exemplifications, explications, certaines traces prosodiques ou iconiques, toutes formes qui renvoient à des processus cognitifs particuliers, et dont on peut lister les variabilités lexicales et syntaxiques (idem).

Nous n'allons pas reprendre la place des supports iconiques dans le cours de géologie auquel l'enseignant recourt pour rendre son cours plus accessible, mais nous essayerons de mettre l'accent sur les manifestations linguistiques des deux procédés d'explication à savoir l'exemplification et la reformulation.

### **2.1. L'explication par exemplification**

L'explication de l'enseignant était riche en exemples. Ils constituent, sous différentes formes, l'une des principales marques de didacticité. L'enseignant, pour bien expliquer, alimente son discours par des exemples concrets, visuels et visuels simulés.

#### **Exemples concrets oraux**

Pour illustrer les différents types de séisme, l'enseignant donne l'exemple de Boumerdes :

alors quelle est la source du séisme// la source / elle est de nombre de  
trois//et c'est en fonction/ bien sûr de la profondeur du foyer// le foyer /s'il se situe entre zéro et  
soixante premiers kilomètres/ il est classée parmi les / parmi les séismes superficiels// voire  
même  
souvent /le foyer se situe/ à moins de vingt kilomètres// celui de Boumerdes/ je vous ai dit /il  
est à dix  
kilomètres//lorsque le foyer /se situe entre soixante et trois cents/ce sont des séismes  
intermédiaires//entre trois cents et sept cents /ce sont des séisme profonds.

#### **Exemples concrets visuels**

L'exemple donné qui renvoie au cas de l'Algérie constitue, par schématisation, un exemple concret d'une explication détaillée sur les causes de séisme et les mouvements des plaques tectoniques :

alors// si je vous pose une question //qu'est-ce qui se passe/ au niveau de l'Algérie// la plaque  
d'Afrique/ elle va ou // elle va affronter la plaque ?/[d'Europe]/ la plaque d'Europe// donc  
qu'est qu'on va créer ?//faille inverse /ou normale ?// ...[faille inverse] //

#### **Exemples visuels simulés**

voici un exemple type// vous avez un bâti// vous avez des maisons », présente un exemple simulé de bâtisse pour illustrer la relation entre le mouvement des plaques et la création des failles.

A côté des exemples, la reformulation est l'une des marques de didacticité qui caractérise le cours de géologie. Elle se manifeste sous plusieurs formes selon l'objectif visé par l'enseignant. Nous en distinguons des reformulations pour clarifier et préciser, des reformulations pour insister et mettre en exergue et enfin, des reformulations pour remettre en contexte spécialisé.

## 2.2. L'explication par reformulation

### 2.2.1. Reformulations pour clarifier et préciser

L'enseignant dans l'exemple ci après tente de clarifier en reformulant dans son énoncé « gorgés de l'eau » et « très poreux » :

d'accord/ surtout si la région où souvent /souvent les sédiments meubles sont **gorgés de l'eau**  
//d'accord//on emmagasine de l'eau// parce qu'ils sont très poreux // d'accord// ils sont **très poreux** //ils ont beaucoup de vide/

La reformulation permet aussi de préciser le sens comme dans l'exemple suivant où l'enseignant précise que la mobilité n'est pas significative.

il ne savait pas qu'il y a une faille/**mobile** //et même quand je **dis mobile** /elle bouge /de plusieurs centimètres par ans /

Les différentes reformulations se manifestent soit par

- ❖ **des mises en synonymie** → à se former une faille //à se former/ une grande fissure/
- ❖ **Avec des mises en parallèle d'un terme et de son équivalent en arabe**→  
j'ai dit le point de la surface du globe// à la verticale du foyer/ dhachou lemaanness (en kabyle, c'est-à-dire quoi) //regardez x verticalement chakoulienne ( verticalement traduction en arabe)//
- ❖ **Avec la scénarisation**→

le sol se comporte en liquide/lorsque la région bouge// d'accord/ surtout si la région où souvent /souvent les sédiments meubles sont gorgés de l'eau //d'accord//on emmagasine de l'eau// parce qu'ils sont très poreux // d'accord// ils sont très poreux //ils ont beaucoup de vides//et lorsque vous faites vibrer à l'approche de la mer// à la côte // vous faites vibrer

comme ça// (mouvements de mains) vous faites venir de l'eau/ non// vous faites remonter de l'eau// vous liquéfiez //vous liquéfiez// vous voyez c'est un petit exemple

L'enseignant dans l'extrait ci-dessus, explique le phénomène de liquéfaction en amenant les étudiants à suivre un scénario d'actions tirés de la vie quotidienne en vue d'illustrer.

### **2.2.2. Reformulations pour insister et mettre en exergue**

L'extrait qui suit montre que la reformulation de l'enseignant n'a pas pour objectif une explication mais une mise en exergue. L'enseignant veut insister sur la propagation des ondes.

*vous avez vu des ondes qui se propagent// elles vont **se propager** dans le globe en entier//dans toutes les directions du globe*

### **2.2.3- Reformulations pour remettre en contexte spécialisé**

Initier les étudiants au lexique de spécialité est assuré d'abord par le discours de l'enseignant. Ce dernier introduit ce lexique dans les reformulations qu'ils donnent comme est le cas avec le verbe « liquéfier ». L'enseignant l'a donné non pas pour expliquer aux étudiants puisque l'idée de « faire remonter de l'eau » mais pour leur faire découvrir le terme.

*vous faites remonter de l'eau vous liquéfiez vous liquéfiez.*

L'ensemble des reformulations auxquelles l'enseignant a eu recours ne visent toujours pas les mêmes objectifs et ne sont pas présentées sous la même forme. En effet :

- Les reformulations ne sont pas toujours données en vue d'une explication, mais également de précisions et d'ajouts informationnels ou de précision lexicale.
- L'enseignant recourt à la reformulation par substitution lexico-grammaticale lorsqu'il veut mettre l'accent sur une idée ou un contenu précis.
- L'enseignant développe jusqu'à deux reformulations quand il s'agit d'un terme de spécialité.
- Les reformulations sont souvent introduites par des marqueurs.
- L'enseignant recourt à la traduction en langue arabe dans le cas d'explication des termes de spécialité.

## **3. Quelques orientations didactiques**

Si l'enseignant s'efforce à présenter un cours accessible aux étudiants en mettant en place tous les éléments de didacticité à savoir les supports iconiques et exemplification ou reformulation, les étudiants, à leur tour doivent être capables de gérer toutes les données qu'un cours magistral, dans sa nouvelle version, lui fournit. Cette gestion n'est pas toujours simple notamment pour les étudiants en difficulté, peu préparés à ce nouveau genre qui est le CM. C'est pourquoi, la préparation de ce public à la gestion du CM devrait passer par :

- 1- une initiation à la complexité du CM et à son discours plurifonctionnel en le conduisant à distinguer les différents niveaux de discours de l'enseignant,
- 2- une préparation aux spécificités d'une communication plurisémiotique et ce en l'entraînant à suivre l'alternance entre le verbal et l'iconique, entre le visuel et l'audible.
- 3- une sensibilisation à l'importance et au rôle des éléments de didacticité et ce en l'amenant à distinguer les différents objectifs des reformulations pour en tenir compte dans leurs prises de notes.

## **Conclusion**

Si le passage d'une culture scolaire à une culture universitaire est inévitable pour tous les nouveaux bacheliers, les difficultés qui en résultent peuvent être surmontées avec une réelle préparation aux nouveaux genres universitaires auxquels sont confrontés les étudiants. Ainsi, le CM de par ces particularités relatives à son discours et à la nature de la communication qu'il assure ne doit-il pas être écarté dans les contenus de la matière du français (dans les filières scientifiques) si nous voulons orienter efficacement cette dernière vers des formations en français sur objectifs universitaires.

## **Références bibliographiques**

AIT MOULA Zakia, (2014) L'enseignement du français scientifique en « sciences et technologies » à l'université », thèse de doctorat, sous la direction de Claude Cortier et Atika Kara, Université de Béjaia.

AIT MOULA Zakia, (2007) « l'enseignement du français scientifique en première année tronc commun sciences et techniques », mémoire de magistère, sous la direction de Claude Cortier, Université de Béjaia.

AMMOUDEN M'hand & CORTIER Claude (2009) « L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité ». In. Francia Leutenegger et al. (Ed.) Actes du 1er Colloque International de l'ARCD « *Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage* », Edition : Université de Genève FPSE-SSED & ARCD.

BOUCHARD Robert & PARPETTE Chantal & POCHARD Jean-Charles, (2003) « Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2 ». In. *Cahiers du Français Contemporain*, [en ligne] <http://esla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-191.pdf>

BOUCHARD Robert (2007) « Le cours magistral comme genre : de la langue de spécialité aux événements langagiers spécifiques ». In. Hafedh H. (ed.) Actes du colloque international, *la didactique des langues de spécialité: théorie et pratique*, Dar Ennehel d'Édition et de Distribution, Tunis. [en ligne] <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00390012>.

BOUCHARD Robert (2009) « Les appuis iconiques (type powerpoint) pendant les Cours Magistraux : quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers? ». In. *Cahiers du CLA, Besançon*, [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/69/99/PDF/07Besancon3.pdf>

BRUTER Annie (2008) « Le cours magistral comme objet d'histoire ». In. *Histoire de l'éducation N° 120, Le cours magistral XVe-XXe siècles*, pp.5-32, [en ligne]: <http://histoire-education.revues.org/1829> ; DOI : 10.4000/histoire-education.1829

HACHADI Samir, (2006), « Description et analyse du cours magistral en français dans les filières scientifiques [ressource textuelle, sauf manuscrits] : cas des enseignants de 1ère année », mémoire de magistère, sous la direction de Claude Cortier, Université de Blida.

LAPARRA Marceline & MARGOLINAS Claire (2009) « Le schéma : un écrit de savoir ? ». In. *Pratiques, Écrits de savoirs*, n° 143/144, CRESEF, pp.51-82

MOIRAND Sophie (1993) « Autour de la notion de didacticité ». In. *Les Carnets du Cediscor, Un lieu d'inscription de la didacticité*, pp.9-20, [en ligne] <http://cediscor.revues.org/600>

PARPETTE Chantal & BOUCHARD Robert (2003) « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux ». In. *Arob@se*, www.arobase.to, vol. 1-2, pp. 69-78, [en ligne] <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/parpette.pdf>.

PARPETTE Chantal (2002) « Le cours magistral, un discours oralographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant ». In. Gauthier. R. & Meggori. A (Eds.), Actes de colloque, *Langages et significations : L'oralité dans l'écrit et*

*récioproquement*, pp. 261-266. [en ligne] <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-189.pdf>.

PETIOT Geneviève (1992) « Hétérogénéités sémiotique et discursive ». In. Les Carnets du Cediscor, *Un lieu d'inscription de la didacticité Les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne*, pp. 78-93, [en ligne] <http://cediscor.revues.org/604>

POLLET Marie-Christine (1997) « Discours universitaires ou genre académique : l'explicatif comme zone de (dis)continuité ». In. *Revue belge de philologie et d'histoire. Langues et littératures modernes Moderne taal- en letterkunde*. pp. 771-787, [en ligne] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph\\_00350818\\_1997\\_num\\_75\\_3\\_41\\_95](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_00350818_1997_num_75_3_41_95)

RABATEL Alain (2010) « Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation : apprendre en reformulant et en resémiotisant documents iconiques, gestes et actions ». In. RABATEL, A. (Ed.) *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Presses universitaires de Franche-Comté

ZAIDI DERREDJI Leila, (2007) « L'oral en français de l'économie et des finances: proposition d'une méthodologie d'enseignement/apprentissage pour l'Algérie », mémoire de magister, sous direction de Claude Cortier, Université de Béjaia.