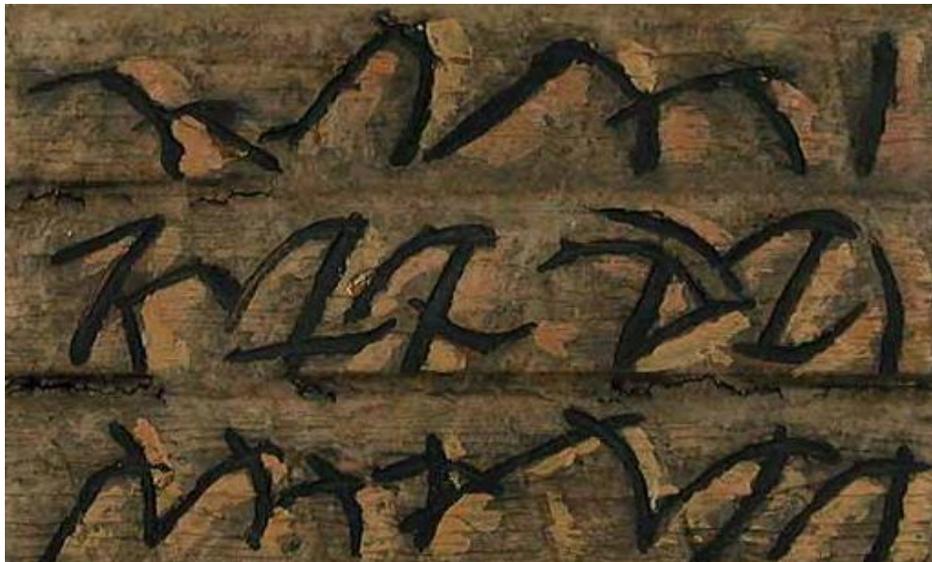


Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur
le discours académique

Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on
Academic Discourse

Volume 1

Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin (eds.)



© Cover designed by F. Dervin
© Picture: Riemurihi II reliefisarja, Mauno Hartman (1996).
www.maunohartman.com

© Department of French Studies, The University of Turku, Finland, 2006
<http://www.hum.utu.fi/ranskakk/fran.htm>

This publication is in copyright. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilized in any form without permission in writing from the Department of French Studies (University of Turku). Contact: eisusa@utu.fi or freder@utu.fi

A paper version of a selection of the articles contained in this publication as well as articles by other scholars working in the field of Academic Discourse will be made available in 2007.

ISBN: 951-29-3038-2
ISSN: 1456-9957

Publication du department d'études françaises 8,
Université de Turku, Finlande

Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le
discours académique

Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on
Academic Discourse

Volume 1

Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin (eds)

Table des matières / Table of contents

Liste des auteurs / List of contributors.....	8	
Eija Suomela-Salmi and Fred Dervin Présentation du livre - Overview of the book	10	
Part 1 : Voix de l'auteur / Author's voices		
Kjersti Fløttum - The typical research article - does it exist?.....	166	
Anders Alvsåker Didriksen and Anje Müller Gjesdal - Genre Constraints and Individual Linguistic Variation.....	476	
Nadine Rentel - Evaluation in Italian and French Research Articles in Linguistics..	598	
Part 2 : Didactique du DA / Didactics of AD		72
Marie-Odile Hidden - Variabilité des traditions rhétoriques : qu'en disent les scripteurs ? Une étude de cas en France	74	
Virginie Suzanne - L'écrit d'examen comme discours académique à l'heure de la mobilité universitaire	88	
Fred Dervin & Sébastien Fauveau - Problems in the Construction of Argumentative Speech in a Foreign Language: the Instability of Discourse Objects.....	105	
Part 3 : Discours institutionnels et scientifiques / Institutional and scientific discourses		118
Olga Galatanu - Sémantique et élaboration discursive des identités. "L'Europe de la connaissance" dans le discours académique	120	
Anita Moilanen - Approches polyphoniques : constitution d'une image ou des images de l'allocutaire dans un discours académique roumain	150	
Marion Pescheux - Le "reductionniste" et le "complexe", ou l'absence de subjectivité dans un discours définitoire en didactique du FLE	168	
Jean-Marc Defays - Prolégomènes à une analyse critique des discours universitaires	191	

Liste des auteurs / List of contributors

Jean-Marc Defays, Département de français de l'Institut supérieur des Langues Vivantes, Université de Liège, Belgique, jmdefays@ulg.ac.be

Fred Dervin, Department of French Studies, The University of Turku, Finland, freder@utu.fi

Anders Alvsåker Didriksen, Department of Romance Studies, The University of Bergen, Norway, anders.didriksen@student.uib.no

Sébastien Fauveau, EHESS, France, sebastienfauveau@yahoo.fr

Kjersti Fløttum, Department of Romance Studies, The University of Bergen, Norway, kjersti.flottum@roman.uib.no

Olga Galatanu, Sciences du langage, Français langue étrangère, Université de Nantes, France, olga.galatanu@univ-nantes.fr

Marie-Odile Hidden, Université Paris III Sorbonne-Nouvelle, France, marieodile.hidden@free.fr

Anje Müller Gjesdal, Department of Romance Studies, The University of Bergen, Norway, anje.muller.gjesdal@student.uib.no

Anita Moilanen, Département d'études françaises, Université de Turku, Finlande, anmoila@utu.fi

Marion Pescheux, Département de Français Langue Etrangère, Université Jean Monnet St Etienne & Université de Nantes, France, marion.pescheux@univ-st.etienne.fr

Nadine Rentel, Department of French Linguistics, The University of Duisburg-Essen, Germany, rentel@uni-duisburg.de

Eija Suomela-Salmi, Department of French Studies, The University of Turku, Finland

Virginie Suzanne, Département d'études françaises, Åbo Akademi, Finlande, virginie.suzanne@abo.fi

Introduction au livre

Eija Suomela-Salmi et Fred Dervin

Le département d'Études Françaises de l'Université de Turku (Finlande) a organisé un colloque bilingue international sur les perspectives interlinguistiques et interculturelles du Discours Académique (DA dans ce qui suit) les 20-22 mai 2005. Ce colloque a rassemblé des spécialistes allemands, américains, belges, espagnols, finlandais, français, italiens et norvégiens.

Ce livre est le premier volume d'une série d'ouvrages sur le DA. Les pages suivantes contiennent des communications sélectionnées à partir du programme de la conférence et se concentrent sur des aspects et cadres théoriques et analytiques variés du DA.

L'une des motivations lorsque nous avons lancé l'idée d'un colloque sur le DA était d'examiner et d'élargir la recherche sur ce champ dans/sur une variété de langues étrangères. Nous souhaitons également nous interroger sur les liens à la fois entre la culture et le langage, entre les domaines ou les champs scientifiques et les genres académiques. Pendant longtemps, la recherche sur le DA a été fondée sur l'utilisation de l'anglais dans des contextes universitaires multiples - surtout à l'écrit - aux dépens des autres langues étrangères. De surcroît, les conventions des genres académiques en anglais et des mondes anglophones ont servi de base pour effectuer des comparaisons avec d'autres langues et cultures.

Nous considérons ce premier volume comme une contribution à l'élargissement des études sur d'autres langues dans le DA. Les langues couvertes ici sont le finnois, le français, l'italien, le norvégien et le roumain. En outre, tous les articles de ce volume ont un fort lien avec la langue française: soit le français constitue le/les corpus analysé/s par les auteurs, soit les contributions ont été écrites en français.

La structure du livre suggère et offre des preuves que le concept d'AD est compris et traité de diverses manières par les universitaires. Notre premier volume ouvre la discussion sur ce qu'est le DA et propose la dissémination, la convergence et le développement de problématiques et méthodologies de recherche.

Trois parties composent le livre. Quatre articles sont en anglais et six en français.

Les articles des parties I et II couvrent ce que nous appelons la forme canonique du DA écrit, c'est-à-dire l'article de recherche (AR). La partie I est ouverte par un article de Kjersti Fløttum qui s'interroge sur une éventuelle norme d'AR et se concentre sur les voix des auteurs dans les AR (dimensions *Soi* et *Autre*). Dans l'article de Didriksen et Gjesdal, les deux universitaires norvégiennes focalisent leur réflexion sur les variations individuelles dans les voix de l'auteur. Le dernier article de cette partie, écrit par Nadine Rentel, propose de revenir sur le phénomène d'évaluation dans les AR.

La deuxième partie du livre s'attache à l'enseignement et l'apprentissage du DA dans le cadre de la didactique des langues étrangères. Deux aspects de l'écrit sont examinés dans les deux premiers articles : les représentations d'étudiants étrangers sur les traditions rhétoriques (Hidden) et une évaluation contrastive d'exercices académiques écrits dans l'enseignement supérieur finlandais et français (Suzanne). La dernière contribution de cette section s'écarte de l'écrit et examine la construction de l'argumentation dans des présentations orales d'étudiants finlandais (Dervin et Fauveau).

Le livre se termine sur une série d'articles en français qui explorent les discours institutionnels et scientifiques. Les discours institutionnels traités sont le Processus européen de Bologne (Galatanu) et des textes de réforme universitaires roumains (Moilanen). En ce qui concerne les discours scientifiques, Pescheux déconstruit un discours idéologique sur la didactique du Français Langue Etrangère et Defays propose des pistes de réflexion sur diverses formes de DA à l'université.

Nous espérons que ce livre contribuera à une multiplication des discussions sur les formes et approches diverses du DA – dans de multiples langues et voix ! Avec l'hypermobilité mentale, virtuelle et physique actuelle du Supérieur, la discussion sur le DA interlinguistique et interculturelle ne fait que commencer.

Overview of the book

Eija Suomela-Salmi and Fred Dervin

The Department of French Studies of the University of Turku (Finland) organized an International Bilingual Conference on Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on Academic Discourse from 20-22 May 2005. The event hosted specialists on Academic Discourse from Belgium, Finland, France, Germany, Italy, Norway, Spain, and the USA.

This book is the first volume in our series of publications on Academic Discourse (AD hereafter). The following pages are composed of selected papers from the conference and focus on different aspects and analytical frameworks of Academic Discourse.

One of the motivations behind organizing the conference was to examine and expand research on AD in different languages. Another one was to question to what extent academic genres are culture-bound and language specific or primarily field or domain specific. The research carried out on AD has been mainly concerned with the use of English in different academic settings for a long time now – mainly written contexts – and at the expense of other languages. Alternatively the academic genre conventions of English and English speaking world have served as a basis for comparison with other languages and cultures. We consider this first volume to be a strong contribution to the spreading out of researches based on other languages than English in AD, namely Finnish, French, Italian, Norwegian and Romanian in this book. All the following articles have a strong link with the French language: either French is constitutive of the AD corpora under examination or the article was written in French.

The structure of the book suggests and provides evidence that the concept of AD is understood and tackled to varying degrees by different scholars. Our first volume opens up the discussion on what AD is and backs dissemination, overlapping and expansion of current research questions and methodologies.

The book is divided into three parts and contains four articles in English and six articles in French.

The papers in part one and part two cover what we call the prototypical genre of written AD, i.e. the research article. Part one follows up on issues linked to the

Research Article (RA hereafter). Kjersti Fløttum asks whether a typical RA exists and concentrates on authors' voices in RA (*self* and *other* dimensions), whereas Didriksen and Gjesdal's article focuses on individual variation of the author's voice in RA. The last article in this section is by Nadine Rentel and deals with evaluation in the writing of RA.

Part two concentrates on the teaching and learning of AD within foreign language learning, another more or less canonical genre of AD. Two aspects of writing are covered in the first two articles: foreign students' representations on rhetorical traditions (Hidden) and a contrastive assessment of written exercises in French and Finnish in Higher Education (Suzanne). The last contribution in this section on AD moves away from traditional written forms and looks at how argumentation is constructed in students' oral presentations (Dervin and Fauveau).

The last part of the book continues the extension by featuring four articles written in French exploring institutional and scientific discourses. Institutional discourses under scrutiny include the European Bologna Process (Galatanu) and Romanian reform texts (Moilanen). As for scientific discourses, the next paper in this section deconstructs an ideological discourse on the didactics of French as a foreign language (Pescheux). Finally, the last paper in part three reflects on varied forms of AD at university (Defays).

We hope that this book will add some fuel to continue discussing diverse forms of and approaches to AD – in different languages and voices! No need to say that with the current upsurge in academic mobility, reflecting on cross-cultural and cross-linguistic AD has just but started.

Part 1 : Présence de l'auteur - Author's voices

The typical research article - does it exist?

Kjersti Fløttum

Abstract

The empirical framework of this paper is the KIAP project and its main and general results (<http://kiap.aksis.uib.no>). The key issue of KIAP is related to the identification of possible cultural identities as manifested by academic voices in the genre of the research article. KIAP is a linguistic and rhetorical, doubly comparative, study, based on an electronic corpus consisting of 450 research articles written in English, French and Norwegian taken from the fields of economics, linguistics and medicine. The central questions are related to academic voices, more precisely to authorial presence and stance, to the manifestation of and interaction with other researchers' voices and to the author's presentation and promotion of own research, summed up as SELF and OTHER dimensions. With a point of departure in the question whether the typical research article exists, this paper presents a selection of results restricted to some of the features studied. As regards the SELF dimension, various rhetorical roles assumed by the author of the article are studied while the use of bibliographical references are studied within the OTHER dimension. Finally, the paper focuses on the SELF & OTHER dimension, exemplified by the polyphonic concessive construction introduced by the connective *but*. The final section concludes that the typical research article does not exist. However, some features are proposed as candidates to typical traits: first person plural pronoun (SELF), bibliographical references (OTHER) and negation and concessive constructions (SELF & OTHER).

Keywords: SELF & OTHER dimensions, academic voices, typical research article.

1. Introduction

The title of this paper is meant to be a real question, not a rhetorical one. I would like to discuss the issue of typicality concerning the genre of the research article. The answer to the question depends to a large extent on our conception of science.

If we tend to think that natural sciences should be or are considered as the domain where “real” research is undertaken, then we may think that THE typical research article does exist, realised within the IMRAD¹ or a similar schemata. However, if we agree that science comes in many shapes and sizes, with different research traditions, then you may think that the typical research article does not exist. In order to continue this discussion in a fruitful way, we could agree that there is probably no kind of article which is typical for or common to all fields; however, whether the typical article exists within one specific field is a question which in my view deserves closer investigation. From the outset this has been an important issue to the KIAP project, which I will present briefly below. Our results, concerning a selection of linguistic and discursive features, show, in fact, that even within one discipline, and also within one language, the differences between individual articles can be considerable, as in the following introductions of two articles from the field of linguistics. Both are written by English-speaking researchers (my emphasis):

1. Recent work on the syntax of tense shows that there is a principled relationship between the meaning and the phrase structure representation of temporal information (Hornstein 1977 ; 1981 ; 1990 ; Zagona 1988 ; 1990 ; Giorgi & Pianesi 1991 ; 1998 ; Stowell 1993). **I contribute to this discussion here by arguing that** syntactic locality constrains the interpretation of temporal relations ; [...]. (engling01)
2. Phrasal intonation in English is frequently orthogonal to traditional notions of surface syntactic structure. For example, the verb group may form an intonational phrase at odds with traditional assumptions about constituency, giving rise to a perceived intonation structure indicated informally by parentheses in (1a) (from Selkirk 1981 : 127-128). [examples] [...]. **This article shows how** the levels of S-Structure and Intonational Structure (together with certain syntactic functions that have sometimes been relegated to the module of PF, in the rather unusual sense in which that term has been used in GB), can be collapsed into one surface syntactic module. (engling16)

Both are ”creating a research space” (cf. Swales’ CARS model, Swales 1990), but in very different ways: (1) *I contribute to this discussion here by arguing that ...* versus (2) *This article shows how...*

¹ IMRAD is an acronym for Introduction, Methods, Results And Discussion.

The existence of individual differences like these does not imply that I consider the question of typicality as irrelevant. On the contrary, my main point is that when characterising the research article there is substantial variation to take into consideration. If we agree to conceive of it as one genre, it is a very heterogeneous one.²

Taking a comprehensive view of the nature of research and thereby the nature of research articles does not prevent me from looking for typicality. In a linguistic and discursive study, the problem is rather to identify features which might be relevant to the characterisation of the genre under study. Another important question is related to what kind of socio-professional and cultural variables should be taken into account in our description. In KIAP we have opted for the two variables of discipline and language. As regards linguistic and discursive features, we have concentrated on features related to author manifestation, manifestation of other researchers, and the author's attitude towards own research – features which may be classified as SELF and OTHER dimensions of **academic voices**. In example (3) both SELF (by the presence of *we*) and OTHER (by the presence of bibliographical references) are clearly present (even if this is a medical article, a “sub-genre” traditionally considered as the most objective and deprived of personal traces):

3. As with a previous study, we also detected exclusive cytoplasmic staining in our cohort of colorectal tumours. <6> However, McKay et al. <7> only reported expression of cytoplasmic cyclin D1 in the presence of nuclear staining. In many studies, immunohistochemical detection of cytoplasmic cyclin D1 is not scored. Moreover, unlike the Palmqvist et al. <6> study, we found that exclusive cytoplasmic immunostaining for cyclin D1 was significantly associated with improved survival. It is clear that cyclin D1 is important in colorectal tumorigenesis and has strong potential as an independent prognostic indicator for the disease. (engmed07)

Our selection of variables can of course be discussed. However, to get a more nuanced picture of the research article, we wanted a doubly contrastive perspective, taking into account both different languages and different disciplines. As regards the selection of linguistic features, focusing on what we call academic

² I will not go into the questions related to defining a text genre here; see Fløttum 2005ab. As regards our conception of genre, we are inspired by different approaches, such as Adam 1999 ; Bakhtin 1986 ; Berge 2003 ; Berge & Ledin 2001 ; Breivega 2003 ; Rastier 2001 ; Swales 1990 ; 2004.

voices, we wanted a large scale study taking various features into account to complement the numerous studies already undertaken on single features of similar or different kinds.

I should also say that our focusing on features linked to the presence of academic voices is related to our conception of academic discourse as rhetorical. Following Prelli (1989), I consider academic discourse, in the first place, as a type of discourse produced in order to invite cooperative actions and attitudes. Academic discourse is produced strategically with the purpose of being accepted as reasonable by a particular group. In the second place, academic discourse is produced in order to make it possible for the authors to position themselves in relation to the relevant discourse community. If the phenomena studied by KIAP are considered as rhetorical devices, the results we have obtained point to some typical rhetorical characteristics for articles taken from the languages and the disciplines we have studied. In this sense, our results correspond to many other studies contesting the traditional “ideal” of academic discourse as objective, neutral and deprived of personal traces (see Bazerman 1988 ; Berkenkotter & Huckin 1995 ; Bondi & Silver (forthcoming) ; Hyland 2000 ; Mauranen 1993 ; Swales 1990 ; 2004 ; Vassileva 2000 ; see also list of KIAP-publications at the end of this paper).

The rest of my paper will be divided in four main sections. In section 2, I will give a brief presentation of the KIAP project and its main and general results. In sections 3 to 5, I will present a selection of results restricted to some of the features studied. Section 3 will be devoted to the SELF perspective, more particularly to various rhetorical roles assumed by the author of the article. In section 4, I will look at a feature related to the OTHER dimension, i.e. the use of bibliographical references, and in section 5, I will focus on the SELF & OTHER dimension, exemplified by the polyphonic concessive construction introduced by the connective *but*. (For other KIAP results, see the paper in this volume by Didriksen & Gjesdal.) Finally, in section 6, I will sum up by presenting some remarks on what might be considered as typical features of every research article

– even if my preceding argumentation will emphasize the fact that articles display a high degree of individualism (see Fløttum 2005a). At the end of the paper, there are two reference lists: one specifically related to this paper, without KIAP publications, and one complete list of KIAP publications.

2. The KIAP project and some general results (<http://kiap.aksis.uib.no>)

The KIAP-project (short for *Cultural Identity in Academic Prose: language-versus discipline-specific*) is financed by the Norwegian research council for the years 2002-2005 and is located at the Department of Romance Studies, University of Bergen. In addition to the information technology unit AKSIS, we are three main members (Trine Dahl, Torodd Kinn and Kjersti Fløttum (head)). We also have different national and international partners as well as several important associated master- and PhD-candidates (for more details, see our website <http://kiap.aksis.uib.no>).

Our key issue is related to the identification of possible cultural identities as manifested by academic voices in scientific discourse, more particularly in the genre of the research article. If such identities can be identified, we want to see whether they are more strongly tied to the discipline or the language of the author.

Our linguistic and doubly comparative study is based on an electronic corpus consisting of 450 research articles written in English, French and Norwegian taken from the fields of economics, linguistics and medicine. Thus, there are 9 sub-corpora of refereed articles taken from different journals published between 1995 and 2003. The total number of words is 3 152 022 (textbody: 2 250 868; for more details, see our website).

As mentioned in section 1, the central questions we ask are related to academic voices, more precisely to authorial presence and stance, to the manifestation of and interaction with other researchers' voices and to the author's presentation and promotion of own research, summed up as SELF and OTHER dimensions. I should mention that the OTHER dimension also includes the reader in various

specific contexts, which I cannot go into here (see KIAP publications by Dahl on metatext and Kinn on the pronoun *we* and *let us*-constructions).

The features we have studied are the following:

SELF:

1. First person and indefinite pronouns
2. Verbs combined with these pronouns (and their semantic-pragmatic nature)
3. Markers of epistemic modality
4. Argumentative connectives (in particular the French *donc* ('thus'))
5. Selected lexemes like *result* (verb and noun) and *conclude, conclusion*

SELF & OTHER (and INTERRELATION between them)

6. Metatextual expressions (like *in this article*)
7. The construction *let us/let me* + infinitive
8. Polyphonic constructions (like polemic negation and concession)

OTHER

9. Bibliographical references

In addition to the reader-dimension which is related to several of these features, I emphasise that there are no clear-cut boundaries between SELF, SELF & OTHER and OTHER; however, the classification given above indicates what our focus is for each feature. As regards feature 5), selected lexemes, I would also mention that a partner group in Grenoble has studied the French “scientific” lexemes *hypothèse, postulat, thèse* and *théorie* (see Cavalla & Grossmann 2005).

Since our project is a linguistic one, what we investigate is linguistic practices. A cultural identity as reflected in linguistic practices amounts to linguistic uses that members of the culture tend to adhere to and that members of certain other cultures adhere to only to a lower degree, i.e., we are looking for similarities within the group and differences between it and other groups. However all groups exhibit internal variation, and groups overlap considerably in most cases.

In this presentation of the KIAP project, I should have said something about our theoretical framework. However, I have chosen to give priority to our empirical results. Let me just mention that we are inspired by different theoretical orientations. At the macrolevel, we adhere to a rhetorical conception of scientific discourse (mainly as presented in Prelli 1989) and we are inspired by different genre theories (see note 1 above). At the microlevel, we try to be more homogeneous. By taking as a point of departure the view that a scientific text is produced in a special multi-voiced setting, we are inspired by the French enunciation approach (see Benveniste 1966 ; Ducrot 1984 ; for an English presentation, see Marnette 2001). By focusing on language in use and the relation between language and its users, the central object of study is the utterance (understood as the realisation of the abstract clause). This theoretical approach is based on the conception that an utterance necessarily contains traces of the act producing it, traces referring to the temporal or spatial context or to the protagonists of the utterance, i.e. sender and receiver.

An elaboration and specification of this approach can be found in the linguistic polyphony theory as presented in the ScaPoLine theory, (short for *théorie SCandinave de la POlyphonie LINGuistiqueE*, see Nølke & al. 2004), which I will come back to in section 5. (For more details on our theoretical framework, I refer to Fløttum 2004ab ; Fløttum & al. (forthcoming)³.

Let us now consider some of the general results provided by the analyses undertaken by the KIAP project. As regards our question whether it is discipline or language which influences similarities and differences within our corpus, our general answer is that discipline is the most important factor: discipline wins over language.

This means that authors of research articles tend to write more like their disciplinary colleagues writing in other languages than like their language-

³ In addition we also are inspired by various approaches in corpus linguistics (Johansson 1995 ; 2002 ; McEnery & Wilson 1996) and contrastive linguistics (Fabricius-Hansen 1991 ; Mauranen 1993).

community co-members writing in other disciplines – with respect to most of the features that we study in the KIAP project.

To give some examples, I can mention that linguistics and economics articles demonstrate a higher relative frequency than medical articles of SELF and SELF & OTHER manifestations (except for the use of the lexeme *result* in linguistics), while OTHER manifestations like bibliographical references are clearly more frequent in medical than in linguistics and economic articles. These findings correspond well with our original hypothesis, which allowed us to formulate the following caricature characteristics:

Medical researchers are absent, non-expressive writers who hide behind their texts; economists are present, but in a rather modest and careful way; and linguists are the most directly present and polemic authors.

Let me now focus on linguists as authors in order to illustrate this discipline similarity. Linguists are the most polemic authors, manifesting themselves most directly by the combination of first person pronouns, what we call position verbs, various adverbials, polemic negation and other rhetorical devices:

4. **As I have argued** in this article, many of these experimental studies conflate aspects of literal and nonliteral meanings and often confuse what occurs during processing of lexical meaning with what occurs when entire utterances are interpreted. **For these reasons, I claim, once again**, that little empirical evidence exists to support the idea that [...]. (engling22)
5. **Berrendonner (1997)**, [...], **envisageait même que [...]. Je ferais plutôt l'hypothèse** qu'il s'agit, dans les trois cas cités, d'une seule et même structure syntaxique clivée, [...]. (frling01)
("Berrendonner (1997) even considered that [...]. I would rather make the hypothesis [...].")
6. Hvor kommer en slik middel-tolkning av verbet *gråte* fra? Denne betydningskomponenten kan **ikke** spores tilbake til noe trekk i dette verbets "normale" leksikonrepresentasjon, **og jeg vil mene at det heller ikke er ønskelig** å prøve å legge den inn der. **Jeg vil tvert imot hevde** at denne betydningsvrien må henføres til selve konstruksjonen som verbet her opptrer i, [...]. (noling49)

("[...] This semantic component cannot be traced back to [...], and I would think that it is not desirable to [...]. On the contrary, I will claim that [...]")

However, these results are strongly modified by the language variable: there are, in fact, more differences between languages than expected. In this language perspective, it is more difficult to identify general patterns, but there are some tendencies to be noted. For example, English and Norwegian articles demonstrate high frequencies in the use of first person pronouns, metatext, epistemic modality markers and integral references while French articles show high frequencies in the use of indefinite pronouns (however, Norwegian medical researchers use it more than their French colleagues). All in all, the language perspective provides a more heterogeneous picture than the discipline perspective. The following examples from three languages may serve as illustrations of this point. Here is how three linguists announce their findings, where we go from the French and least directly present to the English and most explicit author:

7. Les prépositions spécifiques des valences verbales sont généralement considérées comme [...]. [...], **on peut être tenté d'y voir** un phénomène plus général, qui ne serait pas spécifiquement français. **Je propose de rappeler les principales circonstances** dans lesquelles s'observe ce phénomène de la "préposition à éclipses", **et d'en envisager quelques interprétations.** (frling01, intro)
("[...], one might be tempted to see in this [...]. I propose to recall the main circumstances [...], and to consider some interpretations.")
8. [...]. I denne artikkelen **skal vi se på** hvilke bruksbetingelser som finnes. **Vi skal se at** begrensningene på pronomens referanse ikke kan beskrives som en slags språklig deiksis [...]. **Tvert imot viser det seg at** hovedbegrensningen ser ut til å være at det aldri kan være koreferent med et subjekt. (noling01, intro)
("[...] we will look at [...]. We will see that [...]. On the contrary it turns out [...].")
9. Recent work on the syntax of tense shows that [...]. **I contribute to this discussion here by arguing that** syntactic locality constrains the interpretation of temporal relations ; [...]. **I argue that** gerundive relatives are temporally dependent on the main clause tense [...]. (engling01, intro)

Having observed that discipline wins over language, but also that there are more differences between languages than expected, we have finally noted wide individual variation. The individual variation, subjected to statistical analysis and

observed by various qualitative analyses, is considerable. I can not go into details here; let me just mention as an example that the use of first person plural pronouns in multi-author articles within English economics varies from 1 (0.02 %) in engecon13 to 126 occurrences (1.66 %) in engecon45; the mean being 0.88 % and the median 0.95 %. The number of bibliographical references in Norwegian medicine varies from 14 (0.69 %) in nomed12 to 148 (5.27 %) in nomed19; the mean being 1.13 % and the median 1.50 %. Observations of this kind constitute the main reason why the title of my paper is in the form of a question. They will of course be important for our final conclusions which we are working on at present (see Fløttum & al. forthcoming).

In the following I will look further into some specific features related to the dimensions of SELF and OTHER. They are of course only parts of the complete picture that the KIAP results offer.

3. SELF dimension

Example: Rhetorical author roles

It is obvious that the author's presence manifests itself in different ways in different contexts. In single-author texts the presence of the first person singular pronoun constitutes the most explicit manifestation of the author, as in the following example:

10. In fact, the availability of contracts makes marriage less understandable; with perfect contracts, why marry? **I** argue that the social distinctions between marriages and informal relationships are better understood by recognizing that marriage is not a contract. (engecon18)

However, when explicitly present in this way, what does the author allow him- or herself to do? The pronoun alone does not tell us much about the type of presence the author assumes. In order to find out more about this, we have complemented our quantitative data by qualitative analyses focusing on the pragmatic-rhetorical nature of this kind of manifestation. I have looked at the immediate context where the pronoun occurs, i.e. first and foremost the verb construction which is

combined with the pronoun, but also metatextual expressions surrounding it. I propose four author roles:⁴

1. The author as *writer*, typically manifested by **discourse verbs**, referring to the writing process or to the organising of the article, like *describe, discuss, illustrate, outline, present, repeat, show, summarize* and *begin by, focus on, move on, (re)turn to, conclude by*.
2. The author as *researcher*, typically manifested by **research verbs**, referring to the research process itself, like *analyse, assume, consider, choose, compare, explore, find, follow, limit, study, test, use*.
3. The author as *arguer*, typically manifested by what we call **position verbs**, denoting processes related to position and stance, concerning approval, promotion or rejection, like *argue, claim, dispute, maintain, propose, reject, think*.
4. The author as *evaluator*, typically manifested by various emotional or evaluating constructions, like *feel, be content to, be struck by, find something + evaluative adjective*.

I emphasise that the same verb may appear in different roles according to meaning and different syntactic constructions. This as well as other factors explain that the classification of examples into the four categories is not straightforward. Here are however some illustrative examples:

The writer role:

11. In Sections 3.1, 3.2 and 3.3, **I describe** each of the possible perspectives [...]. (engling34)
12. **I shall return to** this sequence later, [...]. (engling20)

The researcher role:

13. As before, **I calculate** welfare gains [...]. (engecon06)
14. [...] **I assume** that this position is Spec, VP [...]. (engling01)
15. **I conducted** these **interviews** in Spanish (engmed04).

⁴ See also Fløttum 2003b ; 2004d ; Dahl 2004c ; for the French pronoun *on* with reference to the author, see Gjesdal 2003 ; Fløttum 2003i ; for the English *we*, see Kinn 2005a.

The arguer role:

16. Yet, **I argue** that these on-line studies only examine the immediate activation of individual word meaning [...]. (engling22)
17. Assuming the syntactic representation of tense developed here, **I claim** that the reduced tense structure of gerundive relatives correlates with a reduced clause structure [...]. (engling01)
18. **I believe** that experimental economics has progressed [...]. (engecon06)

The emotional or evaluating role:

19. [...], **I have been struck** by the practical differences that separate present-day econometrics and experimental economics, [...]. (engecon30)
20. But **I am sceptical** about extending iconicity to distance phenomena. (engling03)

Not surprisingly, the researcher role is the dominant one, constituting around the half of all first person singular pronoun occurrences (46 % plus 5 % in the dual writer & researcher role).⁵ More interesting are the results related to the arguer and the writer roles. The writer role obtains in fact a relatively important position, around one fourth of all the occurrences (and about one third if the dual roles are included). As regards the arguer role, the result may also be surprising, but the surprise goes in another direction than for the writer role. Given the well-known competitive situation within research, we would have expected a more explicit author manifestation by assigning an arguer role to the *I* presence. In fact, the arguer role only covers about one seventh of the total (14 % plus 2 % in the dual writer & arguer role). The evaluator role is the least important one, and this result corresponds well with what we expected. It covers only about 4 % of the occurrences, and these are mostly found in a small number of articles. Thus, this role is relevant to the characterisation of the tone in individual articles but not to the general characterisation of research articles.

Now, what is the typical distribution of the three most important roles? Before answering, I should make clear that this interpretation is based on the results from economics and linguistics only; the use of *I* in medical contexts is too modest to

⁵ The dual roles *writer&researcher* and *writer&arguer* were established as categories to cover the examples where the role of researcher or arguer, respectively, occur in metatextual contexts.

be considered here. However, we intend to undertake further studies on the use of *we*, referring to the authors in multi-author articles.

We can conclude as follows: When author-researchers use *I* (or corresponding forms in French and Norwegian), they use it first and foremost to make explicit their presence as researchers. However, they also use *I* to a surprisingly great extent to indicate that they are present as writer, i.e. as text organiser and readers' guide. This is a sympathetic and thoughtful trait, if one may say so talking about research writing. In a world full of stress and competition for presenting original results, the authors take their time to tell the reader what to find and where to find it in their articles. Finally, the authors assign the arguer role to *I* to a smaller extent than expected. This seems to mean that there is still some reluctance to commit oneself to direct arguing. The relatively small amount of occurrences of the arguer role does not mean, of course, that there is little argumentation in the articles. It just means that the author hesitates to involve him- or herself in this form of direct commitment; a certain prudence is favoured as regards the use of *I*. In this context it seems reasonable to point to the rhetorical view of science, according to which one might expect a certain balance between positioning oneself and inviting cooperation and cooperative attitudes.

So far for the general results. I will now take a quick look at possible similarities and differences between languages and disciplines which may be presented as typical traits (we exclude from these considerations the three medicine subcorpora as well as French economics because of their low number of articles using *I*). Interesting differences appear in the frequency of the writer and the arguer role. A first observation indicates that Norwegians are more "writers" than "arguers" and that English authors argue more explicitly than Norwegians. This is an interesting result especially since we knew very little of the Norwegian scientific "style" at the outset of the KIAP project. As regards the English scientific style, we knew from earlier comparative studies (Mauranen 1993 ; Vassileva 2000) that it tends to be more explicit and direct than for example Finnish, French, German, Russian and Bulgarian styles.

If we look at discipline tendencies, linguists definitely argue more explicitly than economists. The particularities to note here are that Norwegian economists use much more the writer role (41 %) than the others and that English linguists use the arguer role (21%) much more than the others. The French linguists are close to the general mean percentage for all three roles; much the same is true for Norwegian linguists.

Leaving this feature of the SELF dimension, I will now turn to a feature belonging to the OTHER dimension, i.e. the use of bibliographical references.

4. OTHER dimension

Example: Bibliographical references

The presence of the others, or in our perspective the manifestation of others' voices, is one of the most frequently studied phenomena in academic discourse in general. In recent years, bakhtinian ideas, important in all kinds of discourse studies, have had a positive impact on the studies of academic discourse as well. I will look at the presence of others in two perspectives: in this section, explicit presence, mainly in the form of integral citations; in the next section, implicit presence both by others and self in concessive constructions.

The distinction between explicit and implicit is a practical and methodological one. In fact explicit and implicit manifestations of voices are often interwoven. In addition I apply the same theoretical framework for both types, i.e. the linguistic polyphony as elaborated in ScaPoLine, which I will come back to in the next section. To make clear what the distinction is, let us look at example (21) where explicit and implicit voices are interwoven:

21. Blanchard and Watson (1986) and Blanchard and Quah (1989) found evidence that demand shocks were the main source of US fluctuations, but Shapiro and Watson (1988) and Gali (1992) found that supply shocks predominated. (engecon22)

In this example there is explicit other manifestation represented by several references interwoven with a concessive *but*-construction manifesting implicit polyphony. For practical reasons, I separate them here.

Now to the explicit polyphony as manifested by bibliographical references. In a general *disciplinary* perspective, medical researchers (see also Salager-Meyer 1998) use substantially more bibliographical references than linguists and economist do (the median for medicine is 1.43 % and for linguistics and economics respectively 0.64 % and 0.40 %).⁶ In a general *language* perspective, the differences are far less dramatic. English researchers are the ones who use most bibliographical references, i.e. a median value of 0.82 % versus Norwegian 0.74 % and French 0.51 %.⁷ However, behind these quantitative data there is interesting information about the manifestation of different subtypes. These subtypes can tell us a lot more about how and to what extent other researchers are given the possibility to manifest themselves in a research article. We have studied different realisations of explicit references through four relatively broad categories.⁸

As Koskela (1999), Hyland (2000), Bondi & Silver (forthcoming) and many more, we are inspired by Swales' (1990) distinction between integral and non-integral references. In our classification, somewhat different from Swales', we name our categories as follows (see Fløttum 2003e ; 2004i):

R1 – Non-integral reference: *The yellow sea is polluted [1].*

R2 – Partly integral reference: *The yellow sea is polluted (Clark 1999).*

R3 – Semi-integral reference: *Clark (1999) has observed that the yellow sea is polluted.*

R4 – Fully integral reference: Clark (1999) claims: "The yellow sea is polluted." / Clark (1999) claims that "the yellow sea is polluted."

⁶ These findings differ to some extent from the findings related to the use of bibliographical references in "soft" and "hard" disciplines, presented by Hyland (2000).

⁷ The results of an exploratory study comprising 180 articles of the corpus reported in Fløttum 2003e are interestingly very similar to the results obtained on the total corpus. The differences are that the number of bibliographical references in medical articles is higher when the whole corpus is taken into account (a mean of 1.41 % in the 180 articles and 1.56 % for the whole corpus). In the language perspective the mean is higher for all the corpora: engall 0.82 % versus 1.00 %; noall 0.85 % versus 1.07 %; frall: 0.65 % versus 0.71 %.

⁸ The same categories were used in Fløttum 2003e.

These categories take into account the presence of (superscript) numbers referring to a bibliographical list (R1), the presence of a cited author's name and year of publication, within parentheses (R2) or as an integrated element of the sentence in which the reference occurs (R3), and finally, the presence of indirect or direct reported speech with a quote (defined as 3 or more words) (R4).

R1 is the type used by the medical authors. R2 and R3 are the ones used by linguists and economists. R4, the fully integral reference, i.e. with direct quote, is used only to a small extent, and mainly by linguists (very seldom by economists, and only exceptionally by medical researchers).

There are several particular features which we have studied or which could be studied in relation to these categories. I will limit my presentation here to examples where a bibliographical reference assumes the grammatical function of subject, as in example (21) above.⁹

So, when the OTHERS are integrated in this way, what are they allowed to do? To say something, to report, to argue? By looking into this matter, I will point to some typical traits characterising the research articles we have studied. There is in fact a general answer to the question raised above: The OTHERS are presented as researchers, they *find* facts and solutions and *show* observations and proofs related to their scientific issues, as in the following examples taken from the three different disciplines – and languages – under study:

22. Chang and Taylor (1998) also **find** short-lived effects that precede the public reports of intervention. (engecon03)
23. Pinchon (1972 : 122-128) **a montré** qu'il ne s'agit pas d'une impossibilité stricte, [...]. (frling06)
("Pinchon (1972 : 122-128) has shown that it is not a question of strict impossibility, [...].")
24. Flere studier **viser** at MRCP er et godt alternativ til diagnostisk ERCP (1 - 9). (nomed14)
("Several studies show that MRCP is a good alternative to diagnostic ERCP (1 – 9).")

⁹ This can also be the case in medical articles, even if the references are not referred to by exact name and year of publication. The typical noun used in these contexts is *study/studies*.

In my view, the use of factual verbs of this kind tells a lot, not only about what the OTHERS are allowed to do, when “given the floor”, but also about the function of the references in the research article. If the context does not indicate the contrary, it seems reasonable to interpret references introduced in this way as functioning as support for the author’s own arguments (in contrast to non- or contra-factual verbs). A surprising aspect of these findings is that the number of reporting verbs is very small (almost non existent except in Norwegian linguistics where we have found several occurrences of *say* and *write*).

It feels good to point to at least one typical feature characterising the otherwise so heterogeneous research articles! However, there are also some minor particularities to note here: The English medical researchers, in many cases, use the verb *report* when presenting their colleagues’ research. English linguists, on the other hand, allow their colleagues to *argue*. Finally, the Norwegian linguists are different in that they use quite a lot of non-factual verbs like *say* and *write*, as in *Fretheim 1999 says that ...* Whatever the reasons for these variations, this kind of polyphony is very interesting in that it says a lot about the author’s attitude towards the content reported from the actual references (for further elaboration of this point, see Fløttum forthcoming d ; see also Perrin 2004 for the distinction between referential and modal citations).

In a very general summing up (based on what I have said here and on other KIAP results), by taking the most frequently used verbs in SELF and OTHER contexts, I can now present what the authors typically allow themselves to do and what they typically allow their cited colleagues to do (the *je considère* (frecon) is only a very weak tendency, since there is only one single-author article in the French economics subcorpus that uses the first person pronoun *je*):

engecon:	<i>I consider</i>	<i>they find/show</i>
frecon:	<i>je considère</i>	<i>ils montrent</i> (‘they show’)
noecon:	<i>jeg antar</i> (‘I assume’)	<i>de finner/viser</i> (‘they find/show’)
engling:	<i>I argue</i>	<i>they argue</i>
frling:	<i>je propose</i>	<i>ils montrent</i> (‘they show’)
noling:	<i>jeg mener</i> (‘I think’)	<i>de sier/skriver</i>

engmed:	<i>we find</i>	(‘they say/write’)
frmed:	<i>nous observons/constatons</i>	<i>they report/find/show</i>
nomed:	<i>vi finner</i> (‘we find’)	<i>ils montrent</i> (‘they show’)
		<i>de viser/finner</i>
		(‘they show/find’)

5. SELF & OTHER dimension

Example: Polyphonic concessive construction

SELF & OTHER manifestations – or polyphony – can of course appear with explicit sources, as we have seen above. However, polyphonic interactions very often take place in more subtle ways, without explicit sources. In KIAP we have studied several kinds of polyphonic markers: markers of epistemic modality (see for example Vold 2005), the French connective *donc* (see Didriksen 2004c), negation and concessive constructions (see Fløttum 2003d ; 2004f ; 2005b). As regards negation (*not*, *ne pas*, *ikke/ikkje* in English, French and Norwegian, respectively) and concessive markers (*but*, *mais*, *men* in the three languages), we have undertaken quantitative studies showing that these are important and I think one might say *typical* features in all nine subcorpora (to compare with another frequent feature: the mean relative frequency for adversatives is 0.27 %, for negation 0.56 % and 0.46 % for first person plural pronouns in multi-author articles). There are of course variations related to the different variables we study. There are more negation and adversatives in linguistics than in economics and medicine, and the differences between linguistics and economics and between linguistics and medicine are significant at the general level as well as in each language, whereas the difference between economics and medicine is not. Furthermore we have observed that Norwegian linguists use both most frequently.

However, all in all, negation and concession are typical constructions for all nine sub-corpora.

This section will be somewhat different compared to the two preceding ones. I will neither talk much about quantitative differences nor give many examples. Instead I have chosen the connective *but*, illustrated by one single example, to show how the perspective of linguistic polyphony as developed in the ScaPoLine theory can contribute to asking questions that are relevant to the interpretation of the concessive construction.

First I should make it clear that the ScaPoLine theory presents a conception of polyphony that is different from the conception developed by Bakhtin in his studies of Dostoyevski. Bakhtin's polyphony represents a relation between independent voices where the speaker or narrator is situated at the same level as the characters he has created, while the ScaPoLine polyphony represents a hierarchical relation where the speaker, or locutor, is dominating the voices that are given the floor, be it implicitly or explicitly. However, as regards the aim of the ScaPoLine theory, we are not very far from Bakhtin. Our aim is to explain linguistic polyphony and thereby anticipate the influence of such phenomena on text interpretation (see Nølke & al. 2004 : 15). I can not go further into any details here; let me just show how we analyse the polyphonic structure of the concessive *but*. Here is an example:

25. The most general characterization of *actually* is as a marker of contrast and revision. **But** such a broad characterization cannot capture the subtleties of its use displayed so far. (engling20).

Its structure can be represented in the following way:

26. *p but q*,

where *p* and *q* constitute two propositions in contrast and where *p* represents the concession and *q* the argument that the locutor identifies him- or herself with. In the polyphonic analysis these are treated as *points of view (pov)*. The analysis of the *but*-construction, containing four pov, goes as follows in a somewhat simplified form:

27. pov₁: [X] (TRUE (*p*))
 pov₂: [norm] (generally (if *p* then *r*))
 pov₃: [locutor] (TRUE (*q*))
 pov₄: [norm] (generally (if *q* then *non-r*))

This can be read and interpreted as follows:

Pov₁ says that an unknown non-explicit person or group of persons (X) thinks that *p* is true. Related to example (25), *p* corresponds to ‘the most general characterization of *actually* is as a marker of contrast and revision’.

The connective *but* gives the instruction that the locutor might agree with this – he does not reject the claim; however, what counts to him in this context is *q*, corresponding to ‘such a broad characterization cannot capture the subtleties of its use displayed so far’ – relation expressed by pov₃. Further, according to pov₂, some norm or more or less indefinite scientific (here: linguistic) community thinks that the argument ‘if *p* then *r*’ is generally true. The symbol *r* represents a conclusion to be found in the interpretation process. In this context, we may imagine the conclusion to be something like “go for this characterisation of *actually*”.

However, another community or norm is implicated in this discussion, the one expressed in pov₄. This one opposes the one in pov₂, and thinks that if *q* then *non-r* is generally true. We might interpret the conclusion *non-r* as “do not go for the first characterisation of *actually*”. The linguistic polyphony structure cannot answer all the questions relevant for the interpretation of a concessive structure in discourse. However, it indicates relevant questions to ask. For example, who is the voice hiding behind X in pov₁? Who is responsible for this pov? The utterance alone cannot tell us. Given the context of scientific discourse, we may of course imagine that another researcher or researchers are responsible for this pov₁ and some scientific community, including X, for pov₂. However, X could even correspond to the self’s pov at another and maybe earlier stage in his work. It is important to identify X for the interpretation; i.e. to decide whether it is an external or an internal polyphony. If it is internal, X corresponds to an image of the locutor at another moment of the research process. In this case, the internal polyphony indicates that the author is conscious of potential objections, that he might have made himself, leading to a given conclusion. If the polyphony is

external, the author offers a concession to an external person or group of persons. This concession indicates that the author is ready to admit the existence of claims oriented towards a conclusion that is different to the one he adheres to himself.

In both cases, whether the polyphony is external or internal, it is a matter of manifesting the intention to promote cooperation between different points of view. However, according to the nature of the concession, this intention plays different roles as regards the author's position. In the case of external concession, the invitation contributes at the same time to a clear positioning vis-à-vis the external community in question.

Searching for the answer related to internal or external concession is also important for the determination of the norm or community responsible for pdv₂. If the concession is internal, we may ask whether this is a norm created by the author, or a more general norm. The same question is relevant to pdv₄. However, in that case, we know already that the argumentation presented is one that the author is supporting. The *q* is in fact considered as true by the locutor in pdv₃, and this very *q* is part of a norm represented in pdv₄. However, to what extent does this norm or topos correspond to a more or less general, and real, opinion, in a more or less defined community? In other words, does this norm really exist in the community to which the author belongs or would like to belong? Or is the norm created by the author for this very occasion? If so, in that context, the author imposes on the reader something which is not necessarily generally accepted, i.e. the conclusion *non-r*.

I hope that this example has demonstrated that the polyphonic perspective may be an interesting one. To understand and interpret academic discourse, it is important to examine not only explicit but also implicit manifestations of SELF and OTHER, especially in order to modify the traditional view of scientific discourse as objective and only fact oriented. Both SELF and OTHER are present through the instructions given by the connective *but*, contributing to the argumentation implicitly incorporated in the text.

6. Final remarks

To sum up and conclude: The considerable individual differences between articles observed by the KIAP project do not – in general – allow us to characterise articles as typical in the sense that they show all the characteristics that one would usually expect from a particular group of articles. And instead of pretending that THE typical research article exists, it seems more reasonable to identify what features could be candidates to typical traits of research articles.

If we take the SELF perspective first, there are considerable differences – between disciplines, languages and individual articles (cf. first person pronouns, metatextual presence, epistemic marking). These differences make it difficult to propose one or several traits as typical. A potential candidate might be something that I have not brought up here, i.e. the first person plural pronoun, existing in all kinds of articles, single- or multi-author. However, before deciding whether this pronoun actually takes the position of a typical trait of research articles, we should look further into the numerous values that it can assume (see Kinn 2005a).

As regards the OTHER dimension, there is in fact one obvious typical trait: bibliographical references. There are always bibliographical references in one form or another in every research article.

Finally, in the SELF & OTHER dimension, there are certainly several traits to be mentioned. In KIAP we have studied negation and concessive constructions in the three disciplines and languages and found their presence important enough to speak of these as common and typical traits of all research articles.

These questions and propositions are interesting, I think, as empirical data for the theoretical discussion concerning the status of the research article as a homogeneous genre – or not (see Swales 2004).

In this paper, I have mostly discussed the existence or absence of typical linguistic and discursive traits of the research article. By statistical methods, we have found, in KIAP, that the two variables – discipline and language – have significant

effects for and can thus explain to some extent all the studied features. We have also found that the discipline factor turns out to be more important than language for the majority of features (more details in Fløttum & al. forthcoming). However, it is important to note that large amounts of variation cannot be accounted for by these two factors. To get a better explanation for the important individual variation observed in our corpus, one has to take into consideration factors like age, career position, gender, sub-disciplines, subject matter and editorial practices.

References

- Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech Genres & other late Essays*. Austin : University of Texas Press.
- Bazerman, C. 1988. *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Berge, K.L. 2003. The scientific text genres as social actions: text theoretical reflections on the relations between context and text in scientific writing. In : Fløttum, K. & F. Rastier (eds.) 2003. *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*. Oslo : Novus, 141-157.
- Berge, K.L., & P. Ledin 2001. Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica* 18, 4-16.
- Berkenkotter, C. & T.N. Huckin 1995. *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Bondi, M. & M. Silver (2004). Textual Voices: a cross-disciplinary study of attribution in academic discourse. In: Anderson, L. & J. Bamford (eds.) *Evaluation in Spoken and Written Academic Discourses*. Roma: Officina, 121-141.
- Breivega, K.R. 2003. Vitskapelege argumentasjonsstrategiar. Ein komparativ analyse av superstrukturelle konfigurasjonar i medisinske, historiske og språkvitskapelege artiklar. *Sakprosa* 8. Universitetet i Oslo.

Cavalla, C. & F. Grossmann 2005. Caractéristique de quelques "Noms scientifiques" dans l'article de recherche en français. *Akademisk Prosa 3. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 47-59.

Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.

Fabricius-Hansen, C. 1991. Contrastive Stylistics. Outline of a Research Project on German and Norwegian Non-fictional Prose. In : Lauridsen, K.M. & O. Lauridsen (eds.) 1991. *Contrastive Linguistics*. The Aarhus School of Business, 51-75.

Hyland, K. 2000. *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Harlow, England/New York : Longman.

Johansson, S. 1995. Mens sana in corpore sano: On the Role of Corpora in Linguistic Research. *The European English Messenger IV* (2), 19-25.

Johansson, S. 2002. Viewing language through multilingual corpora, with special reference to the generic person in English, German and Norwegian. In : Rábade, L.I. & S.M. Doval Suarez (eds.) 2002. *Studies in Contrastive Linguistics*. Universidad de Santiago de Compostela, 515-554.

Koskela, M. 1999. Om referenser till vetenskaplig litteratur i svenska filosofiska texter. *Nordica Bergensia* 20, 143-160.

Marnette, S. 2001. The French "théorie de l'énonciation" and the study of speech and thought presentation. *Language and Literature* 10 (3), 243-262.

Mauranen, A. 1993. *Cultural differences in academic rhetoric: a text linguistic study*. Frankfurt : P. Lang.

McEnery, T. & A. Wilson 2003 [1996]. *Corpus Linguistics*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Nølke, H., K. Fløttum & C. Norén 2004. *ScaPoLine. La théorie de la polyphonie linguistique*. Paris : Kimé.

Perrin, L. 2004. Le discours rapporté modal. In : Lopez-Munoz, J.M. et al. (eds.) 2004. *Le discours rapporté dans tous ses états*. Paris : L'Harmattan, 64-74.

Prelli, L.J. 1989. *A Rhetoric of Science: Inventing Scientific Discourse*. Columbia : University of South Carolina Press.

Rastier, F. 2001. *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.

Salager-Meyer, F. 1998. Reference Patterns in Medical English Discourse. In : Lundquist, L., H. Picht and J. Qvistgaard (eds.) 1998. *LSP. Identity, and Interface. Research, Knowledge and Society*. København : Copenhagen Business School. Vol I, 495-504.

Swales, J.M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Swales, J.M. 2004. *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge University Press.

Vassileva, I. 2000. *Who is the Author? A contrastive analysis of authorial presence in English, German, French, Russian and Bulgarian academic discourse*. Sankt Augustin : Asgard Verlag.

KIAP publications (May 2005)

Andersen, P.L.W. 2003. *Le titre de l'article de recherche*. Master thesis (unpublished). Department of Romance studies, University of Bergen.

Breivega, K.R., T. Dahl & K. Fløttum 2002. Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics. *International Journal of Applied Linguistics* 12 (2), 218–239.

Dahl, T. 2002. Author abstracts and computer-generated summaries: similarities and differences. In : Koskela, M. et al. (Eds.) 2002. *Porta Scientiae II. Lingua specialis. Proceedings of the University of Vaasa. Reports 96*. Vaasa, 546–556.

Dahl, T. 2003. Metadiscourse in research articles. In : Fløttum, K. & F. Rastier (Eds.) 2003. *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*. Oslo : Novus, 120–138.

Dahl, T. 2004a. Absent doctors, shy economists and polemic linguists? Writer manifestation in academic texts. *Synaps* 14. Instituttserie, Institutt for fagspråk og interkulturell kommunikasjon, NHH, 1-4.

Dahl, T. 2004b. Some characteristics of argumentative abstracts. *Akademisk Prosa 2. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 49-67.

Dahl, T. 2004c. Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture or of academic discipline? *Journal of Pragmatics* 36 (10), 1807–1825.

Dahl, T. 2004d. Accommodating the reader: metatext in research articles. A report from the KIAP project. In : Khurshid, A. & M. Rogers (eds.) 2004. *New Directions in LSP studies. Proceedings of the 14th European Symposium on Language for Special Purposes 18–22 August 2003. Communication, Culture,*

Knowledge. Guildford : University of Surrey, 167-171 (171-178 in pdf-document).

Dahl, T. 2005a. Cultural identity in academic texts. *Akademisk Prosa 3. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 35-45.

Dahl, T. 2005b. The academic author: traces in text. In : Bäcklund, I., U. Börestam, U. Melander Marttala and H. Näslund (Eds.) 2005. *Text i arbete/Text at work. Essays in honour of Britt-Louise Gunnarsson 12 January 2005*. Uppsala Universitet, 289-297.

Didriksen, A.A. 2004a. Val av artiklar ved hjelp av kvantitative metoder. *Akademisk Prosa 2. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 99-115.

Didriksen, A.A. 2004b. Konnektorar i franske vitenskaplege artiklar. *TRIBUNE 15*, 31-38.

Didriksen, A.A. 2004c. *DONC et autres connecteurs argumentatifs dans les articles de recherche français*. Master thesis (unpublished). Department of Romance studies, University of Bergen.

Fløttum, K. 2001. Kulturelle likheter og forskjeller i akademisk prosa. *TRIBUNE 12*, 27-34.

Fløttum, K. 2002. Corpus description and methodological design.
http://www.helmer.aksis.uib.no/kiap/om_prosjektet.htm

Fløttum, K. 2003a. Y a-t-il des identités culturelles dans le discours scientifique ? *Estudios de lengua y literatura francesas*, 14, 83-93.

Fløttum, K. 2003b. Om forfatter nærvær i vitenskapelige artikler. Rapport fra *Nasjonalt fagråd i romanske språk og litteraturer 2002*. Tromsø : Universitetet i Tromsø, 30-47.

Fløttum, K. 2003c. Personal English, indefinite French and plural Norwegian scientific authors? Pronominal author manifestation in research articles. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift 21(1)*, 21-55.

Fløttum, K. 2003d. Polyphonie dans les textes scientifiques. Etude de deux cas français. In : Olsen, M. (Éd.) 2003. *Polyphonie – linguistique et littéraire*, VII. Roskilde: Samfundslitteratur Roskilde, 111-129.

Fløttum, K. 2003e. Bibliographical references and polyphony in research articles. In : Fløttum, K. & F. Rastier (Eds.) 2003. *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*. Oslo : Novus, 97-119.

Fløttum, K. 2003f. Forskerne sier ... Kronikk i *Bergens Tidende* 03.04.03
<http://www.bt.no/meninger/kronikk/article149215>

- Fløttum, K. 2003g. "JE" et le verbe. *TRIBUNE* 14, 7–14.
- Fløttum, K. 2003h. Forskning og formidling. Kronikk i *Bergens Tidende* 17.09.03 (Forskningsdagene 2003). <http://www.bt.no/meninger/article193379>.
- Fløttum, K. 2003i. The French pronoun 'on' in academic discourse – indefinite versus personal. In : Hajičová, E., A. Kotěšovcová & J. Mírovský (ed.) 2003. *Proceedings of CIL17*. CD-ROM. (Paper marked: S10_KjerstiFlottum). Prague : Matfyzpress, MFF UK.
- Fløttum, K. 2004a. Enonsiativ teori – et perspektiv for studiet av vitenskapelige tekster. *Akademisk Prosa 2. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 7–28.
- Fløttum, K. 2004b. Thèmes, topiques et marqueurs de cadres discursifs dans les articles scientifiques français : la présence de personne(s). *Scolia* (Strasbourg) 18, 167–201.
- Fløttum, K. 2004c. Om fagtradisjoner, posisjonering og identitet i vitenskapelig skriving. Simonsen, D.F. (red.) *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitenes nye latin eller uunnværlig redskap for fri kunnskapsutvikling?* Oslo : Gyldendal, 185–191.
- Fløttum, K. 2004d. La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : étude des pronoms *je*, *nous* et *on*. In: Auchlin, A. et al. (eds) 2004. *Structures et discours*. 2004. Québec : Ed. Nota Bene, 401–416.
- Fløttum, K. 2004e. *The expression of "results" in scientific discourse – a cross-linguistic and cross-disciplinary analysis*. Paper given at Societas Linguistica Europaea 37th International Meeting, Kristiansand 29.07–01.08.2004.
- Fløttum, K. 2004f. Polyfonisk interaksjon via IKKE i vitenskapelig diskurs. *Rhetorica Scandinavica* 31, 23–40.
- Fløttum, K. 2004g. Den franske vitenskapelige forfatter – *je*, *nous* eller *on* ? *TRIBUNE* 15, 56–69.
- Fløttum, K. 2004h. Om formulering av forskningsresultater i vitenskapelige artikler. In : Lambertsson Björk, E. & S. Vesterhus (red.) 2004. *Kommunikasjon*. Halden : Høgskolen i Østfold, 61-76.
- Fløttum, K. 2004i. Traces of others in research articles: the citation cluster. In : Khurshid, A. & M. Rogers (eds.) 2004. *New Directions in LSP studies. Proceedings of the 14th European Symposium on Language for Special Purposes. 18–22 August 2003, Communication, Culture, Knowledge*. Guildford : University of Surrey (UniS), 153-159 (160-166 in pdf-document).
- Fløttum, K. 2005a. Individual linguistic variation and possibilities for academic self-hood? *Akademisk Prosa 3. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 87-100.

Fløttum, K. 2005b. The self and the others – polyphonic visibility in research articles. *International Journal of Applied Linguistics*, 2005, 15 (1), 29–44.

Fløttum, K. 2005c. Om nekting i et polyfonisk og vitenskapsretorisk perspektiv. *Sproglig polyfoni. Arbeidpapirer 2*. Roskilde : Roskilde Universitetscenter, 45-64.

Fløttum, K. (forthcoming) a. Lingvistiske og diskursive studier i KIAP-korpuset. Om utvikling og bruk av et flerspråklig og flerdisiplinært korpus av vitenskapelige artikler. Paper given at the seminar *Korpus i forskning og undervisning. Hvor står vi i Norge?*, Høgskolen i Agder, 7. 10. 2004

Fløttum, K. (forthcoming) b. MOI et AUTRUI dans le discours scientifique : l'exemple de la négation NE...PAS. In : Bres, J., P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (Eds.) *Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques*. Duculot.

Fløttum, K. (forthcoming) c. Polyphonic constructions as epistemic and evaluative qualifications in research articles. In : Del Lungo, G. & E. Tognini Bonelli (Eds.) *Evaluation in academic discourse*. S.l. : Benjamins.

Fløttum, K. (forthcoming) d. Interrelation de voix internes et externes dans le discours. In : Perrin, L. (éd.) *Dialogisme et polyphoni en langue et en discours*. Metz: Recherches Linguistiques.

Fløttum, K. & K. Breivega 2002. Cultural identity in academic prose: national versus discipline-specific. In : Koskela, M. et al. (Eds) 2002. *Porta Scientiae II. Lingua specialis. Proceedings of the University of Vaasa. Reports 96*. Vaasa, 533–545.

Fløttum, K. & F. Rastier (Eds.) 2003. *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*. Oslo : Novus.

Fløttum, K., T. Dahl & T. Kinn (in preparation). *Academic Voices – across languages and disciplines*.

Gjesdal, A.M. 2003. *L'emploi du pronom "on" dans les articles de recherche. Une étude diachronique et qualitative*. Master thesis (unpublished). Department of Romance studies, University of Bergen.

Gjesdal, A.M. 2004a. Om bruken av *on* i vitenskapelige artikler. *Akademisk Prosa 2. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 87-97.

Gjesdal, A.M. 2004b. Bruken av pronomenet "on" i franske, lingvistiske artikler. En diakronisk studie 1980–2000. *TRIBUNE 15*, 121–128.

Gjesdal, A.M. 2005. Scientific writing and gender: the case of personal pronouns. *Akademisk Prosa 3. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 101-112.

Grinde, L. 2003. *Les choix lexicaux dans des articles de recherche français*. Master thesis (unpublished). Department of Romance studies, University of Bergen.

Kinn, T. 2004. Cognitive research agents in academic prose. *Akademisk Prosa 2. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 137-149.

Kinn, T. 2005a. Plays of we-hood: What do we mean by *we*? *Akademisk Prosa 3. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 129-142.

Kinn, T. 2005b. "Denne artikkelen analyserer ...". Den tenkjande forskaren i norske forskingsartiklar. In : Lie, S., G. Nedrelid and H. Omdal (eds.) 2005. *MONS 10. Utvalde artiklar frå det tiande Møte om norsk språk i Kristiansand 2003*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 183–194.

Kinn, T. (forthcoming). Tilbod og innbydingar: imperativ med *la* i forskingsartiklar. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*. S.l.

Skiple, J. 2003. *L'emploi de la négation dans les articles scientifiques français*. Master thesis (unpublished). Department of Romance studies, University of Bergen.

Vold, E.T. 2004a. Vers une conception philosophico-logique de la modalité en linguistique. *Akademisk Prosa 2. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 117-135.

Vold, E.T. 2004b. *Comment sélectionner ses observables dans l'analyse d'une catégorie sémantique ?* Paper given at Young Researchers' Conference, 29 – 30 April, 2004. Paris-X, Nanterre.

Vold, E.T. 2004c. Epistemisk "pouvoir/kunne" i vitenskapelige artikler. *TRIBUNE 15*, 229–240.

Vold, E.T. 2005. Expressions of uncertainty in scientific research articles. *Akademisk Prosa 3. Skrifter fra KIAP*. Romansk institutt, Universitetet i Bergen, 113-127.

KIAP working papers, Department of Romance studies, University of Bergen:

Akademisk prosa, Skrifter fra KIAP, no 1, June 2003.

Akademisk prosa, Skrifter fra KIAP, no 2, April 2004.

Akademisk prosa, Skrifter fra KIAP, no 3, February 2005.

Genre Constraints and Individual Linguistic Variation

Anders Alvsåker Didriksen and Anje Müller Gjesdal

Abstract

This article examines the relationship between individual linguistic variation and genre conventions through a quantitative, corpus-based study of the use of the French first person singular pronoun *je* in research articles. The study shows that although there is considerable individual variation, authors still tend to comply with the norms of the genre. Results also indicate that individual language practices vary over time and that influencing factors could include career stage, linguistic traditions and the object of study, which should be taken into account in further studies. Finally our qualitative findings suggest that authors might have different motivations for their use of *je*.

Keywords: genre conventions ; individual variation ; pronominal use ; genre space

1. Introduction

It has been shown that genre poses important constraints on language use (see Swales 1990 and Biber 1988). While writing within a genre undoubtedly influences writing styles and language use, the question of individual writing styles merits further investigation, since genre conventions always offer authors some leeway.

Taking Bakhtin's notion of **speech genres** (2004) as our starting point, we want to examine how the textual production of individual authors compares with the norms of the genre in which they are writing:

“Language is realised in the form of individual concrete utterances (oral and written) by participants in the various areas of human activity. These utterances reflect the specific conditions and goals of each such area not only through their content (thematic) and linguistic style, that is, the selection of the lexical, phraseological and grammatical resources of the language, but above all through their compositional structure. [...] Each

separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own *relatively stable types* of these utterances. These we may call *speech genres*.” (Bakhtin 2004 : 60)

What is the nature of the relationship between the utterance and the genre? How can the plasticity and flexibility of the individual be reconciled with the restrictions of genre conventions?

These theoretical reflections were backed up by observations from the KIAP corpus (see Fløttum 2006), which seem to indicate that there is considerable variation within the languages and disciplines, i.e. that there is variation in the relative frequencies of the features studied between the individual articles. It is also interesting to consider these findings in the light of didactic-oriented genre studies such as Swales (1990), that emphasize the importance of mastering a genre that one needs to be socialized into its conventions in order to be a fully accepted member of the research community. If so, some of the variation in the KIAP corpus could be due to the authors being at different stages of the socialization process with regard to genre standard and thus having different writing styles. We believe that it useful to complement the analyses of the synchronic corpus with studies of diachronic corpora in order to examine the development of individual authors over time. This could contribute to the understanding of some of the variation in synchronic corpora.

The aim of this paper is to examine the nature of this variation through a study of the relationship between individual writing styles and genre conventions. Genre conventions can be defined normatively, but in this paper they will be defined empirically. We define the genre norm as the average uses in a corpus, and the **genre space** as the uses that are relatively close to this average.

We chose to examine the use of the first person singular pronoun *je*, since this is a linguistic feature that is heavily regulated in French academic discourse. In its treatment of the pronoun *je*, *Le Bon Usage* (Grevisse & Gosse 2004) refers to Loffler-Laurian’s 1980 study of pronominal use in research articles, and quotes her findings as showing that “[...] les textes concernant les sciences exactes excluent systématiquement le *je*” (Grevisse ‘& Gosse 2004 : 962). Although

Loffler-Laurian's study was based on material taken from the natural sciences only, the fact that it has been taken up by the *Bon Usage* is interesting. Since this normative grammar is to some extent used as a "style guide" one might think that this statement would be interpreted as normative for academic writing in general. More so perhaps than there is in fact empirical basis in Loffler-Laurian's original study.

Although it seems that the use of *je* could hardly be said to be encouraged, at least within the natural sciences, we should emphasize that this could vary across disciplines. Recent developments in genre studies emphasize the diversity of research genres and articles, and it is likely that linguistic features like pronominal use reflect this diversity. Analyses of the KIAP corpus¹⁰ show that *je* is in fact used. In the discipline of linguistics, which is our primary focus here, *je* has a relative frequency of 0.1%. In this corpus, *je* is used for various aspects of the author role. The following examples show some of the possible uses:

1. C'est en appliquant strictement ce test de l'effacement que **je** viens de terminer une analyse de quelque douze mille verbes. (frling03)
2. Or, comme **je** voudrais le montrer dans cette communication, cette caractérisation ne convient pas à tous les emplois des lexèmes habituellement rangés dans la catégorie préposition, ce qui soulève à nouveau le problème de la définition de la classe. (frling08)
3. L'idée que **je** voudrais défendre est que l'existence de ce champ conflictuel est caractéristique du "réel" au sens large, ensemble de notions, de faits, de pratiques, d'essais de mise en mots... et d'irréels. (frling12)

As we see, in the field of linguistics *je* is in fact used, and for a number of purposes. However, its relatively low frequency, together with the traditional French restriction in this area implies that one should be careful in using *je*. It seems that the use of *je* is a feature that needs to be learned and mastered in order to be fully socialized into the research community, particularly so since it is perhaps the most explicit marker of author manifestation. It is particularly

¹⁰ The KIAP corpus consists of 450 research articles in English, French and Norwegian taken from the disciplines of Medicine, Linguistics and Economy. For further information, see www.kiap.aksis.uib.no

interesting to study how authors balance the need for adhering to the rules of the community (i.e. low or no use of *je*) and the need for self-promoting (some or high uses of *je*). Since Loffler-Laurian did a study of the use of *je* in 1980, our study could also be interesting from a diachronic perspective.

2. Materials methods and results

To carry out our study we used the 48 single-author French linguistics articles in the KIAP-corpus (we refer to Fløttum's paper in this volume for information) as a base corpus, representing the genre standard. The genre conventions or standards were calculated by mean relative frequency \pm 1 standard deviation, thus defining an interval of variation that we've chosen to call the **genre space**. Having established the standard, we needed reference corpora for individual authors to examine their variation compared to the KIAP corpus. We chose the two French-speaking linguists Jean-Michel Adam and Claire Blanche-Benveniste. These researchers were chosen because they are well-known so that articles would be relatively easy to get hold of, they both have long careers and they represent different traditions within the field of French linguistics. We first established corpora for them, consisting of 5 articles each, and we then calculated the relative frequencies of *je* for these two authors and compared them with the KIAP-corpus.

2.1 Quantitative results

Our quantitative analyses are constituted by two separate procedures. First we had to quantitatively establish the genre space. These results then formed the basis for an investigation of the use of *je* in the articles written by Jean-Michel Adam and Claire Blanche-Benveniste.

2.1.1 Empirical calculation of the genre space

As mentioned, we used the KIAP-corpus to empirically establish the freedom or space authors have within the genre constraints, and this is defined by the mean value \pm one standard deviation. The standard deviation can be defined as the average deviation from the mean value of the given data, and it is the most

commonly used measure of variation in a population. In our case, the sample data was the absolute and relative frequencies of *je* in each single-author French linguistic article in the KIAP-corpus, these numbers are indicated in table 1.

Table 1. Absolute and relative frequencies of the pronoun *je* in single-author French linguistics articles in the KIAP corpus

KIAP	Words body	Je	Je %	KIAP	Words body	Je	Je %
Frling13	4951	27	0,5453	frling45	5970	1	0,0168
Frling32	2629	12	0,4564	frling27	6847	1	0,0146
Frling01	2267	6	0,2647	frling02	3327	0	0
Frling30	16522	43	0,2603	frling05	2130	0	0
Frling12	7272	18	0,2475	frling06	2963	0	0
Frling43	4939	12	0,243	frling07	2514	0	0
Frling08	3074	7	0,2277	frling09	1610	0	0
Frling47	2205	5	0,2268	frling10	3329	0	0
Frling04	1957	4	0,2044	frling19	5596	0	0
Frling39	2956	6	0,203	frling20	2376	0	0
Frling40	3191	5	0,1567	frling21	6203	0	0
Frling34	5189	8	0,1542	frling24	5322	0	0
Frling28	3597	5	0,139	frling25	7147	0	0
Frling23	3201	3	0,0937	frling26	3281	0	0
Frling37	6033	4	0,0663	frling29	10867	0	0
Frling03	1675	1	0,0597	frling31	4284	0	0
Frling11	6965	4	0,0574	frling33	2089	0	0
Frling15	4150	2	0,0482	frling35	8692	0	0
Frling42	4634	2	0,0432	frling36	4928	0	0
Frling16	2560	1	0,0391	frling38	4460	0	0
Frling22	7958	3	0,0377	frling41	4539	0	0
Frling50	5349	2	0,0374	frling44	2641	0	0
Frling18	2927	1	0,0342	frling48	7369	0	0
Frling14	3364	1	0,0297	frling49	3908	0	0
Sum	231296	184	0,0845				

Taking a closer look at our figures, we see that the authors can be divided into two groups:

- je-users – 54.17% of the corpus
- non je-users – 45.83% of the corpus

We see that the majority of single author articles (those that are in a position to use *je*) actually do use it, although a large minority doesn't. So, in contrast to Loffler-Laurian's (1980) findings that *je* was not used in research papers, it seems that the genre conventions in the KIAP corpus allow a certain use of it (however,

it should again be emphasized that Loffler-Laurian’s study only dealt with the natural sciences, while our material is based on linguistics articles).

In the group that uses *je*, the mean value of the relative frequency is 0,15% and the standard deviation is 0,14%. This means that a “normal” *je*-user has between 0,01% and 0,29% of *je* in his/her articles. This genre space is indicated in figure 1 by the scatter diagram of the data given in table 1.

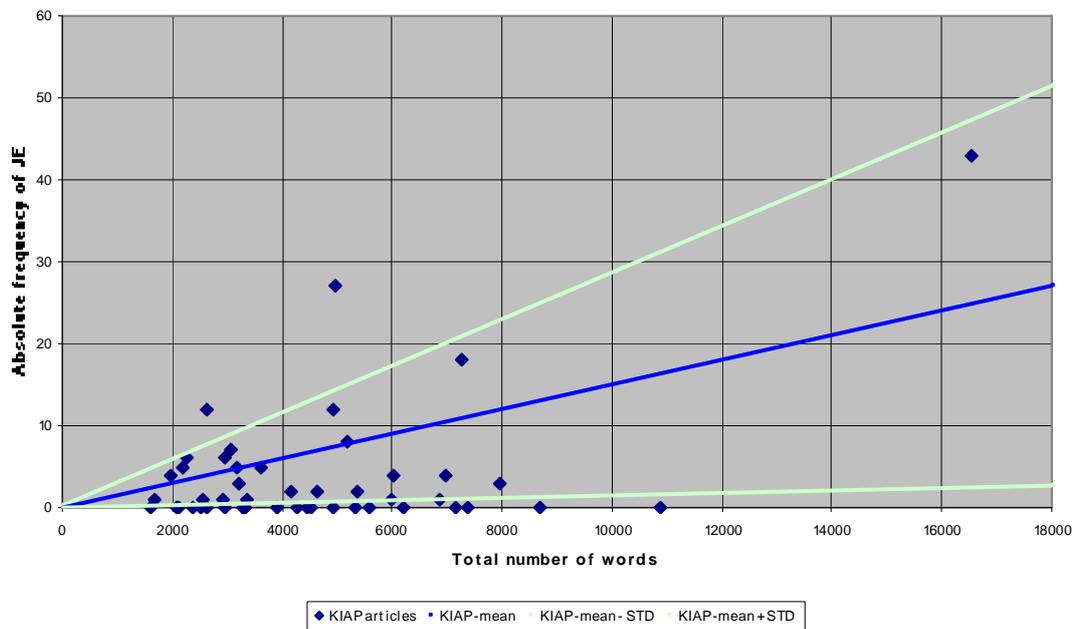


Figure 1. Scatter diagram of data given in table 1.

In this scatter diagram every single-author French linguistics article in the KIAP-corpus is marked by a black point according to its absolute frequency of *je* and its number of words. The absolute frequency of *je* is marked at the y-axis and the total number of words at the x-axis. The black line indicates the mean value of the number of *je* in the articles written by a *je*-user, while the two grey lines indicate the genre space, i.e. the mean value +/- one standard deviation. This means that the 3 lines can be seen as a graphic representation of the mean value of the relative frequencies of *je*. Most of the articles have either 0% of *je*, or they have a percentage of *je* that is within the limits of the genre space. In fact only 2 of the 48 articles are *je*-user articles that are situated outside of this area. We can also

see that there are no articles situated between the x-axis (that is 0 *je*) and the genre space.

2.1.2 Comparison of the “genre space” and the use of *je* in the CBB and JMA corpus

Having defined what is “normal” concerning the use of *je*, one could ask how this genre space is created. Is it that the authors write differently from one another, or is it that their individual writing styles change over time, the authors writing differently from article to article? Answering these questions could also be useful for understanding how mastering controversial linguistic features such as *je* is a part of mastering the genre and thus being integrated into the research community. To answer these questions we compared the results from the KIAP-corpus with the use of *je* throughout the career of two authors who were known to use *je*.

The frequencies of *je* in the articles of Jean-Michel Adam and Claire Blanche-Benveniste can be found in table 2.

Table 2. Absolute and relative frequency of the pronoun *je* in the Claire Blanche-Benveniste (C B-B) and Jean-Michel Adam (J-M A) corpora

Corpus	Title	Year of publication	No. of words	Je	Je %
J-M A	De la théorie linguistique au texte littéraire. Relecture de "Demain dès l'aube" de Victor Hugo	1973	4050	0	0
J-M A	Re-lire "Liberté" d'Éluard	1974	6720	0	0
J-M A	La cohésion des séquences de proposition dans la macro-structure narrative	1978	5340	18	0,3371
J-M A	Si hypothétique et l'imparfait	1992	6260	15	0,2396
J-M A	Le style dans la langue et dans les textes	2002	5528	5	0,0904
C B-B	La complémentation verbale: valence, rection et associés	1981	8206	1	0,0122
C B-B	La dénomination dans le français parlé: une interprétation pour les "répétitions" et les "hésitations"	1985	4430	24	0,5418
C B-B	La notion de variation syntaxique dans la langue parlée	1997	2740	3	0,1095
C B-B	Préposition à éclipses	2001	2267	6	0,2647
C B-B	L'étude grammaticale des corpus de langue parlée en français	2003	4786	2	0,0418

Since we are looking at three parameters (absolute frequency, number of words, and year of publication), and since we wanted to present our results in a two-dimensional scatter diagram when comparing the articles of Jean-Michel Adam and Claire Blanche-Benveniste with the genre space of the KIAP-corpus, we chose to use the relative frequency of *je*. This measure is based on the absolute frequency of *je* and the number of words in the article at the same time. In figure 2 we have plotted the results from table 2 and indicated the “genre space” by the lines corresponding to the lines in figure 1.

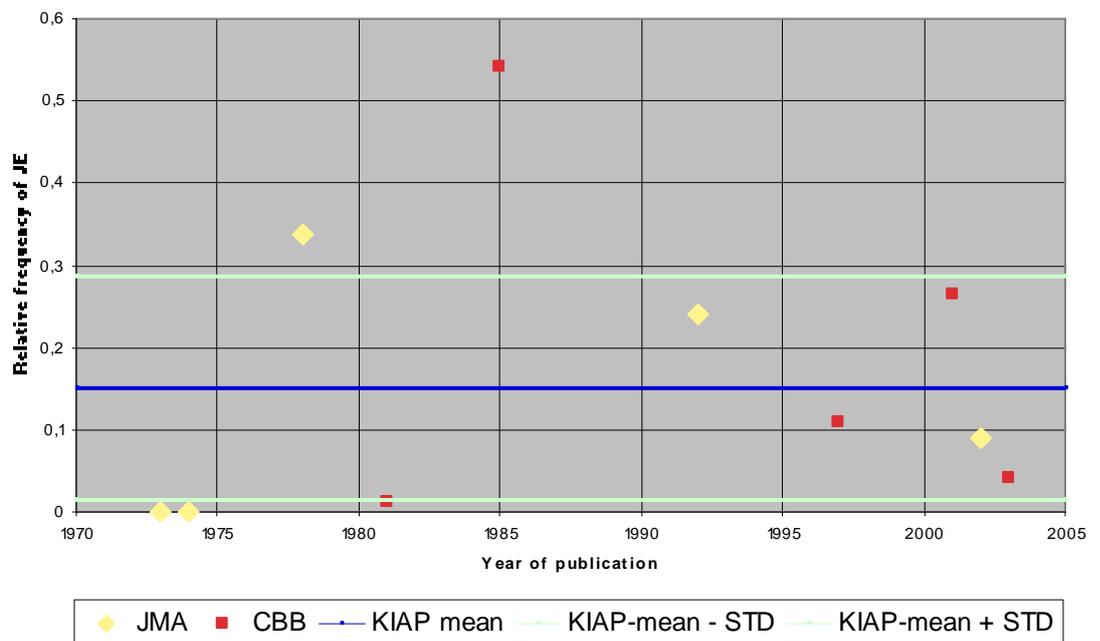


Figure 2. Scatter diagram of data given in table 2

This scatter diagram shows a considerable variation in the frequency of *je* from article to article. This could indicate that the genre space is created by individual authors using the whole potential for variation offered by the genre conventions. We also see that both Jean-Michel Adam and Claire Blanche-Benveniste used *je* rarely or not at all in the beginning of their careers, followed by some quite extreme values of *je*, before they stabilised their use of *je* within the limits of the “genre space”. These results suggest that the use of *je* is indeed indicative of a process of acquiring the genre norms and learning how to master them.

2.2 Qualitative results

The quantitative results show an important variation in the writings of the two authors studied. We now want to look at some qualitative aspects of that variation. We should again emphasise the limitations of our material. Since we have only studied two authors the results should obviously be treated with caution. With this in mind, the material does show some interesting tendencies, particularly the similarities between the authors that we mentioned under the section for quantitative results. However, despite these similarities there are important qualitative differences between the two authors, in the *way* they use *je*. The way Claire Blanche-Benveniste uses *je* seems to be fairly consistent across her career. It seems to be used when expressing views that are strictly her own or describing the main point she wants to get across in her articles, especially in the introductory sections of the articles, as seen in examples (4) and (5):

4. Je voudrais montrer comment se pose le problème à propos de la "complémentation verbale" (C B-B 1981)
5. **Je** voudrais soutenir un point de vue contraire et montrer comment certaines de ces apparentes distorsions sont les manifestations précieuses de comportements cognitifs que nous aurions intérêt à bien comprendre. (C B-B 2003)

As we see, even in her 1981-article which is in the lower end of the genre space, the way she uses *je* is similar to the 2003-article which is in the upper end. When referring to the actual research she consistently uses *nous*, which seems logical, as much of her work has been carried out with the research team Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS).

Jean-Michel Adam, on the other hand, seems to have much greater variation in his use of *je* and less clearly defined functions for it. For instance, *je* is used for citing other authors as in example (6):

6. **J'**emprunte l'autre exemple, scolaire lui, à *Enseigne-t-on le français?* de G. Manesse et J. Pillon [...] **Je** ne cite que le premier et le dernier état du texte [...] (J-M A 1978)

but it is also used for the research itself as in example (7):

7. Très exactement cent ans plus tard, dans le magazine *Elle*, **j'**ai trouvé cette publicité pour un produit Cajoline destiné à assouplir le linge [...] (J-M A 1992)

This example also shows how pronominal use is influenced by the way the research is carried out: since Adam is a literary oriented linguist working on written texts as his object of study, it seems reasonable to think that the contexts for using *je* should be more available to him than to Blanche-Benveniste who's working in a research team and in a field (oral corpora) that by nature requires more people to participate in the research.

Since the variation in Adam's use of *je* is so great – sometimes he uses a lot of *je*, at other times none – it is interesting to examine what he does when he doesn't use it. Although the material is limited (only 2 articles where *je* isn't used) it seems that other personal pronouns (*nous* and particularly *on*) are used for purposes where *je* would occur in the later articles, as we see in examples (8) and (9), where *on* seems to represent the author's voice (except for the last occurrence in (9)):

8. Ne prétendant aucunement donner ici une lecture de portée novatrice, ni tout dire d'un texte en peu de pages, **on** se propose simplement d'envisager une fois encore - mais sur un point volontairement et systématiquement limité : le caractère opératoire des concepts définis par E. Benveniste dans ses travaux sur la personne verbale (2) - l'apport de la linguistique à la poétique. (J-M A 1973)
9. C'est dans cette seconde direction qu'**on** a choisi d'aller afin de montrer ce qu'**on** peut entendre par *lire aujourd'hui Liberté*. (J-M A 1974)

In these two examples the context clearly shows that *on* is a linguistic representation of the author, closely corresponding to *je* in examples (6) and (7).

3. Summing up

Although the limited nature of our material demands caution in the interpretation of results, we do believe that some tendencies can be identified: It seems that individual writing styles are both changing and coherent over time. While our quantitative results show that uses of *je* varies considerably across an individual writing career, our qualitative results suggest that although frequencies change, the way *je* is used remains the same and seems influenced by the nature of the research. Since the use of *je* changes over time, position in the academic field as well as mastering of the genre could also be explanatory factors. Finally, we believe that the results indicate the usefulness of diachronic to shed light on variation observed in synchronic ones.

References

- Bakhtin, M. 2004 [1986]. *The Problem of Speech Genres*. In : *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin : University of Texas Press.
- Biber, D. 1988. *Variation across Speech and Writing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Fløttum, K., T. Dahl & T. Kinn. 2006. *Academic Voices – across languages and disciplines*. Amsterdam: John Benjamins Publishers.
- Grevisse, M. & A. Gosse 2004 [1993]. *Le Bon Usage*. Paris : Duculot.
- Loffler-Laurian, A.-M. 1980. L'expression du locuteur dans les discours scientifiques - "je", "nous" et "on" dans quelques textes de chimie et de physique. *Revue de linguistique Romane* 44, 135-157.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis, English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press

Evaluation in Italian and French Research Articles in Linguistics

Nadine Rentel

Abstract

In the last decade, a lot has been published on “academic” or “scientific” texts. However, the largest part of the studies focus on English as the *lingua franca* of academic discourse, and even in contrastive analyses, English appears in many cases as the dominant target language. Romance languages have, also under a contrastive perspective, only been very modestly studied. In this paper, we analyse a corpus of 15 French and 15 Italian research papers taken from the field of linguistics, published between 2002 and 2004. We develop a model of analysis concerning central aspects of evaluation in academic research papers, and compare their linguistic realisation in French and Italian.

Keywords: academic discourse; contrastive analysis; Romance languages; French and Italian; evaluation

1. Introduction

The process of knowledge transfer in the academic context is, in different cultures and languages, influenced by culture-specific norms that are conveyed by traditions and the educational system. As a consequence, we have to deal with numerous “intellectual styles” concerning the academic discourse in different speech communities. If a scientist wants to participate successfully in the academic discussion in another language, he or she has to be well informed about existing differences in academic writing traditions in order to avoid misunderstandings: “It is common knowledge that the degree of cultural dissimilarity has serious impact on intercultural communication in general and academic communication in particular.” (Vassileva 2000 : 25).

There exist only few contrastive oriented guidelines dealing systematically with intercultural differences concerning the conventions of academic writing, especially for languages other than English. Usually, normative guidelines and

course books focus only on one language, mostly English, and are not available for language pairs like English-Italian, German-Dutch etc.

Researchers like Bondi & Mauranen 2003 ; Hyland 1996a ; 1996b ; 1998 ; 1999 ; 2001 ; 2002 ; Fløttum 2001a ; 2001b ; 2003 ; Mauranen 1993a ; 1993b etc., only to mention a few, focus on different aspects of academic texts like *hedging phenomena*, *polyphony*, *authorial stance* etc. However, the largest part of the studies focus on English as the *lingua franca* of academic discourse, and even in contrastive analyses, English appears in most cases as the dominant target language. Romance languages have, also in a contrastive perspective, only been very modestly studied. This can be observed for French despite the fact that it boasts a considerable scientific production, and in particular for “smaller” languages like Italian, French or Portuguese that have not yet been paid much attention to: “Furthermore, most of the findings related to Norwegian and French will also be new, since there are very few studies undertaken in these languages [...]. Despite this fact, French material has [...] only been very modestly studied in a contrastive perspective.” (Fløttum 2003 : 29).

In order to fill these gaps - the lack of contrastive oriented guidelines of academic writing for certain language pairs on the one hand - we decided to explore the concept of evaluation for the language pair Italian-French for the discipline of linguistics. This study is embedded in a research project that deals with the linguistic realisation of evaluation in research articles in German, French, Italian, Spanish and some other European languages that still have to be defined. We start from the hypothesis that the academic socialisation in different cultures results in a specific linguistic realisation of evaluations (Shaw 2003 : 356).

In particular, we have adopted an analysis model which includes central aspects subject to evaluation in academic texts and applied this model in a modified form on a corpus of 15 Italian and 15 French research articles from linguistics published between 2002 and 2004.

After a short discussion of the concept of evaluation, we will introduce the analysis model and then discuss examples from the corpus.

2. The concept of evaluation

In scientific discourse, like in every communicative act, we have to deal with a social and linguistic interaction between the writer/ speaker and the reader/ listener of a text. Academic texts do not only aim at conveying facts as purely descriptive stances, far away from any human touch, in a completely impersonal, abstract and objective way, with the author remaining behind the facts and disappearing from the text. Several authors (Vassileva 2000 ; Luukka & Markkanen 1997 ; Hyland 1999 ; Fløttum 2003 ; Bondi & Mauranen 2003) criticise this claim made by normative guidelines.

Academic texts comprise interactional elements aiming at establishing a contact between the writer and the reader and structuring the text as a whole. Linguistic elements that are used for this purpose are often defined as *metadiscursive* (Luukka & Markkanen 1997 : 77). *Metadiscursive* text elements refer to the author who stands behind the text, structures it and expresses his or her stance towards the facts: “In any case, personal pronouns and metacomments are instances of writer manifestation, since they are indications or traces of a person ,behind’ the text who organises the content.“ (Breivega & Dahl & Fløttum 2002 : 227).

We consider the concept of evaluation as an essential part of *metadiscourse* and define it as follows: “Evaluation is the expression of the speaker or writer’s attitude or stance towards, viewpoint on, feelings about entities or propositions that he or she is talking about.“ (Thompson & Hunston 2000 : 5).

3. The analysis model

In this section, we briefly want to introduce the analysis model which the empirical analysis of evaluation is based upon. We define central aspects of academic research papers that can be subject to evaluation, in order to find out different linguistic realisations that depend on the function of evaluation.

In the introductory part of a research article, the authors often discuss the general importance of the topic before they claim a gap or refer to the insufficiency of existing studies, in order to justify and legitimate their research. During the whole text, they usually give comments on other researchers' results and attitudes. Primarily in the conclusion at the end of a paper, they promote and boost their own results. Each of these aspects has a different function and requires specific use of linguistic means.

- Importance of the topic
- Claiming a gap
- Comments on other researchers' attitudes
- Promotion of own results

In this paper, we will concentrate on **claiming a gap** and **promotion of own results** because these speech acts are perceived as essential argumentative steps of research papers.

4. Claiming a gap

The analysis of claiming a gap in linguistic research articles shows that in Italian and French, quite similar linguistic categories are used. In some cases, they vary in the degree of explicitness, but this might depend upon the researcher's personal, individual style.

Syntactic and *lexical negation* as well as *concessive clauses* are frequent means in both languages. In the French corpus there occur also enumerations of questions to underline the necessity of the own research. Furthermore, some French authors use *exclamations* to emphasise the need to enhance existing approaches. Both strategies cannot be found in the Italian texts.

4.1 Syntactic negation

The examples of *syntactic negation* show that authors often criticise a lack of detailed and specific studies, a lack of the efficiency of the analyses that have been carried out, and the lack of the usefulness and the validity of methodological approaches and categories:

“L'appartenenza del segmento finale, però, **non** spiega tutto.”

“Cependant, **ni** ce terme, **ni** celui de lexicalisation **ne** figure dans l'index des termes et des relations [...].”

“[...] une description linguistique de eux lexèmes italiens dont on **ne** dispose **pas** encore de traitement systématique.”

4.2 Negative adjectives

Different word classes can be used for the sake of *lexical negation*. Concerning the claim of a gap, adjectives can evaluate in a negative way the insufficient number of studies that have been carried out, e.g. the Italian adjective *scarso* and the French equivalent *rare*:

“Gli studi sulla memoria condotti da una prospettiva glottodidattica sono scarsi [...].”

The function of negative adjectives like *insufficiente*, *impossibile*, *implausibile*, *insuffiant* etc. consists in pointing out the lacking ability of existing studies to solve a problem:

“Une telle approche s'avère **insuffisante** [...].”

4.3 Negative verbs

The verbs expressing a gap in previous studies refer to methodological problems

“Ce qui conduit à **remettre en cause** [...] le bien-fondé du terme ‘proposition concessive.’”

to the need to reexamine a research topic

“[...] son étude **exige** tout simplement une nouvelle approche.”

and to the fact that researchers have not taken into consideration certain aspects and problems:

“Jusque-là toutes les descriptions morphologiques **ont ignoré** le figement.”

“[...] in molte opere del periodo **manca** del tutto [...].”

4.4 Negative nouns

As already indicated for the negative adjectives and verbs, also the nouns that are utilised for claiming a gap may help the author to describe methodological limits of previous analyses

“Je trouve fâcheuses **les limites** que la définition de [...] impose [...].”

“L’approche logico-sémantique soulève **un autre problème** encore.”

or the simple lack or small number of studies dedicated to a certain research topic:

“[...] e più spesso, c’è **la rinuncia** ad analizzare i fattori [...].”

“Questa scelta analitica si giustifica non solo alla luce della **scarsità** du studi che esistono in ambito italiano su questo fenomeno.”

4.5 Exclamations and questions

To close the chapter of linguistic strategies used for claiming a gap, we would like to point out that for the French corpus, *exclamations* and *enumerations of questions* that underline the necessity to undertake some research are specific:

“Et tant d’autres problèmes non résolus!”

“Mais si, comme dit cet auteur, [...] comment expliquer que [...]?”

5. Promoting own results

For the promotion of own research results, there is a great variety of linguistic means at the author’s disposal. Compared to the claim of a gap or to comments on

other researchers, the analysis, for French as well as for Italian, reveals a high number of simultaneous *hedging phenomena*.

Authors use *hedging strategies*, among other functions like the expression of real uncertainty, to reject the responsibility for results that could be falsified by the scientific community and therefore bear the risk to endanger their credibility. The author's self-presentation, the boosting of results, and drawing conclusions from the data can be interpreted as a *face-threatening act* in scientific communication (Luukka & Markkanen 1997: 87). As a consequence, authors are, especially in the written academic discourse, very concerned about the certainty of the facts that they are stating (id.: 83), and generally they draw extremely careful conclusions from their data, always weighing evidence (Crismore & Farnsworth 1990 : 138).

Concerning the occurrence of simultaneous *hedging phenomena* when boosting own results, Lindeberg comes, in a study dating from 1997, to the same result and claims: "Any knowledge claim can be potentially face-threatening and is therefore often phrased in a tentative way for reasons of politeness and caution. Even more face-threatening should then be a writer's overt expression of the merits of his own contribution." (Lindeberg 1997 : 695). *Hedging strategies* reduce the risk for the author as well as for the criticised person of a loss of his or her face (Meyer 1997 : 23).

The following examples are representative for a highly positive boosting of research results when authors underline the benefit the scientific community can derive from their work, e.g. the enhancement of a theory or a methodological approach.

5.1 Positive adjectives

The most frequent adjectives used for the promotion of own contribution, in both the Italian and the French corpus, are *interessante/ intéressant* and *importante/ important*. These adjectives that can be characterised by their small *intension* evaluate, under a semantic point of view, in a very general and less specific way (and as a consequence in a less face-threatening way than adjectives with a more

specific content) the importance and the relevance of the study that has been carried out:

“È **interessante** che in alcuni punti dell’Italia centrale [...].“

“È **importante** notare che i rapporti [...].“

“Mais il est **intéressant** qu’il y ait un certain parallélisme [...].“

Other adjectives like *fructueux/ fruttuosos, prometteux, crucial, nouveau* are semantically more specific due to their higher *intension*:

“[...] l’étude du figement s’avère des plus **fructueuses**.“

The correspondent Italian example is combined with a *hedging phenomenon*, realised by the verb *osare*, which illustrates the parallel occurrence of *uptoners*, e.g. positive boosters, with this strategy:

“[...] una mia prima conclusione generale vuole sottolineare l’incontro – che oso definire **fruttuoso** [...].“

5.2 Positive verbs

It is quite interesting to differentiate on a semantic level the positive evaluating verbs boosting own scientific contribution. Some of them underline the actuality/ novelty, others the applicability of the results. Another class of verbs refers to the enhancement of methods or to the proof of a certain theoretical approach.

In both languages, one can observe the frequent use of the *verbal phrase permettere di fare/ permettre de faire* + verb referring to the benefit for the scientific community, for example *permettere di affermare/ di mostrare/ di osservare/ di rilevare; permettre de montrer/ de cerner/ de saisir/ de revoir/ de mieux couvrir*:

“La combinazione di criteri linguistici [...] **ha permesso di descrivere** l’organizzazione gerarchico-relazionale [...].“

“[...] **permet de mieux couvrir** la diversité des usages.“

The positive effect of the research is realised linguistically by a wide range of verbs such as *élargir, restructurer, améliorer, unifier, simplifier, préciser, remplacer* in the French corpus:

“Les relations entre la description lexicographique des substantifs et leur description morphologique **sont** ainsi théoriquement **améliorées**.“

“La description **se trouve** largement **unifiée**.“

“[...] la description de la flexion [...] **sont simplifiées** de notre analyse.“

5.3 Hedging phenomena

A typical linguistic manifestation of *hedging* consists in the use of the *modal verbs* *potere/ pouvoir* as well as *dovere/ devoir*. The most frequent one is *potere/ pouvoir*, and in the Italian corpus, there is no example for the use of *dovere*. As to the modal verb *pouvoir*, it is interesting to note that in the French corpus it is never used in the indicative but only appears in the *conjunctive*:

“**Il pourrait s’agir** d’une évolution ancienne, mais il est difficile de trancher.“

In the analysed Italian research articles, we found the *indicative* as well as the *conjunctive* of *potere*:

“**Possiamo** ipotizzare che [...].“

“Essa **potrebbe** servire da punto di riferimento [...].“

“Storicamente **potrebbe forse** trattarsi di fatti di conservazione [...].“

The last example shows that the *conjunctive* form can be combined with the adverb *forse* in order to weaken and play down own claim.

Besides *modal verbs*, authors make use of the structure *essere probabile che/ être probable que*:

“**È probabile che** la forma [...] sia in origine il prodotto dell’assimilazione [...].“

“**Il est probable que** le lexique du terroir s’est mieux conservé [...].“

Another hedging strategy consists in the use of the tentative verb *sembrare/ sembler* that allows authors to distance themselves from the claim of an absolute truth. By using the *tentative verb* *sembrare* while criticising a colleague, the author weakens his or her claim and tries to reduce the responsibility of the statement:

“[...] si rilevano delle polarizzazioni che **sembrano** tipologicamente determinate [...].“

“Ces alternances ne **semblent** pas avoir d’équivalents en cotentinais.“

The noun phrase *il primo passo/ le premier pas* fulfils the same function when authors make the attempt to underline that they have not found a definite solution for a problem but that they have just contributed to a certain degree to the discussion:

“Un’analisi come la nostra [...] **potrebbe costituire il primo passo** verso una traduzione adeguata [...].”

“Nos propositions constituent **le premier pas** vers une analyse exhaustive de ces deux lexèmes.”

6. Conclusion

The results based on a small corpus within the framework of a first pilot study do not allow to draw definite conclusions concerning evaluation in French and Italian research articles in linguistics, but it is possible to point out some tendencies:

In both languages, there exists a wide range of linguistic means that aim at evaluating different aspects of academic research papers. The analysis reveals that these linguistic strategies are sometimes combined within one utterance; one author can, for example, claim a gap by commenting or criticising a colleague. This makes it difficult, from a methodological point of view, to separate the interwoven linguistic manifestations as distinctive units.

Despite the fact that the study is based on a relatively small corpus and needs quantification, it seems (and this can be gathered from the examples discussed) as if there were more similarities than differences between French and Italian. A possible explanation might be the fact that Italian and French are as Romance languages historically and typologically close languages. In the two cultures, academic traditions and conventions could have been developed on the fundament of the same rhetoric ideology.

It has to be underlined that the study has only taken into consideration one single discipline, namely linguistics, to gain insight into one specific academic tradition.

Previous analyses show that there exist significant differences between different disciplines, even in one language. We have therefore to adopt a double contrastive perspective, considering differences not only between languages, but also between academic traditions.

As a next step of the project, a systematic quantitative analysis of the linguistic strategies discussed in this paper will be conducted in order to know whether there exist significant differences for their frequency. After the detailed description of one Romance language pair for one discipline, more languages will be integrated under a contrastive perspective, and as a last step, the study will be extended to further academic disciplines, e.g. medicine and technical sciences. This double contrastive perspective seems necessary in order to investigate whether there exist differences that depend upon different cultures and traditions of disciplines.

Deliverables of the project are contrastive oriented guidelines for certain language pairs and disciplines that are still missing. This may facilitate the integration of researchers and students with a different cultural background and various academic traditions in a foreign scientific community.

References

Bondi, M. & A. Mauranen 2003. Evaluation in academic discourse. *Journal of English for academic purposes* 2 (4), 269-374.

Breivega, K.R. et al. 2002. Traces of self and others in research articles: a comparative study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics. *International Journal of applied linguistics* 12 (2), 218-239.

Crismore, A. & R. Farnsworth 1990. Metadiscourse in popular and professional scientific discourse. In : Nash, W. (ed.) 1990. *The writing scholar: studies in academic discourse*. London : Sage.

Fløttum, K. 2001a. Le résumé scientifique – texte monophonique ou polyphonique? *Technostyle* 17 (1) 67-86.

Fløttum, K. 2001b. Êtres discursifs dans le résumé scientifique. In : Kronning, H. et al. (eds.) 2001. *Langue et référence*. Uppsala University Library, 161-171.

Fløttum, K. 2003. Personal English, indefinite French and plural Norwegian scientific authors? Pronominal author manifestation in research articles. *Norsk lingvistisk tidsskrift* 21 (1), 21-55.

Hyland, K. 1996a. Writing without conviction? Hedging in scientific research articles. *Applied linguistics* 17 (4), 433-454.

Hyland, K. 1996b. Talking to the academy: Forms of hedging in science research articles. *Written communication* 13 (2), 251-281.

Hyland, K. 1998. *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: Benjamins.

Hyland, K. 1999. Disciplinary discourses: writer stance in research articles. In : Candlin, C. & K. Hyland (eds.) 1999. *Writing: texts, processes and practices*. London : Longman, 99-121.

Hyland, K. 2001. Humble servants of the discipline? Self mention in research articles. *English for specific purposes* 20 (3), 207-226.

Hyland, K. 2002. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of pragmatics* 34 (8), 1091-1112.

Luukka, M.-R. & R. Markkanen 1997. Impersonalization as a form of hedging. In : Markkanen, R. & H. Schröder (eds.) 1997. *Hedging and discourse: approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*. Berlin/ New York : de Gruyter, 168-187.

Lindeberg, A.-C. 1997. Promotional rhetorical steps and linguistic signalling in research articles in three disciplines. *Proceedings of the 11th European Symposium on LSP, Copenhagen 18-22 August 1997*, Helsinki.

Mauranen, A. 1993a. *Cultural differences in academic rhetoric: a textlinguistic study*. Frankfurt/ Main : Lang.

Mauranen, A. 1993b. Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts. *English for specific purposes* 12 (1), 3-22.

Meyer, P. G. 1997. Hedging strategies in written academic discourse: strengthening the argument by weakening the claim. In : Markkanen, R. & H. Schröder (eds.) 1997. *Hedging and Discourse: approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*. Berlin/ New York : de Gruyter, 21-41.

Shaw, P. 2003. Evaluation and promotion across languages. *Journal of English for academic purposes* 2 (4), 343-357.

Thompson, G. & S. Hunston 2000. Evaluation: an introduction. In : Hunston, S. & G. Thompson (eds.) 2000. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford : Oxford University Press, 1-27.

Vassileva, I. 2000. *Who is the author? A contrastive analysis of authorial presence in English, German, French, Russian and Bulgarian academic discourse*. Sankt Augustin : Asgard-Verlag.

Part 3 : Didactique du DA - Didactics of AD

Variabilité des traditions rhétoriques : qu'en disent les scripteurs ? Une étude de cas en France

Marie-Odile Hidden

Abstract

In the last few decades, researchers in contrastive rhetoric have shown that written academic discourse differs from one cultural area to another. But to date, little research has been carried out explicitly on French written texts.

In this article, we present how these variations in rhetoric traditions are perceived by non-native writers suggesting a better understanding of how they consider these traditions to be a major obstacle when writing in French.

To help answer these questions, a survey was carried out amongst foreign adults participating in a written argumentation course in France. Most of those questioned said that the way arguments are constructed differs in France when compared to their countries of origin ; for some of those interviewed, as far as the French cultural sphere and language was concerned, there existed a specific way -"à la française"- of thinking and of constructing a written argument.

Keywords : contrastive rhetoric, cross-cultural variation in written texts, argumentation.

1. Introduction

Dans un numéro du *Français dans le monde*, Max Dany et Richard Lescure s'intéressant à l'insertion des étudiants étrangers dans le système universitaire français, font un constat lourd de conséquences :

"Force est de constater que **les modes de pensée et les façons de raisonner** varient selon les origines et les habitudes culturelles. [...] L'université française va exiger de lui [l'étudiant étranger] qu'il adopte exactement **les schémas de pensée** qu'elle impose, et sera en fin de compte plus libérale sur une erreur de langue que sur des erreurs de raisonnement."

(Dany & Lescure 1987 : 113-114 ; je souligne)

Et en effet, nombre d'enseignants universitaires français pourraient témoigner que leurs étudiants étrangers leur présentent souvent des devoirs bien documentés mais qui ne correspondent pas à ce qui est attendu en France. Il semblerait que l'on soit en présence de différentes traditions rhétoriques.

Or, ces difficultés concernant la maîtrise du discours universitaire écrit en français n'ont encore fait l'objet, semble-t-il, que de très peu de recherches systématiques : il serait donc notamment intéressant de savoir en quoi consistent exactement ces "modes de pensée", "façons de raisonner" ou "schémas de pensée" dont parlent M. Dany et R. Lescure. D'autre part, on pourrait également se demander comment les scripteurs étrangers perçoivent cette variabilité des pratiques d'écriture et s'ils la considèrent ou non comme un facteur de difficulté pour écrire en français.

Pour tenter de répondre à ces deux questions, une enquête a été réalisée auprès d'adultes étrangers ayant participé à un cours sur les techniques argumentatives en France. Dans cet article, nous en analyserons une partie des résultats. Après avoir décrit rapidement le cadre institutionnel et le profil des informateurs, nous étudierons les réponses proprement dites, ce qui nous permettra de nous concentrer sur trois aspects : dans un premier temps, les difficultés mentionnées par les personnes interrogées pour faire une argumentation écrite en français ; puis, les réponses à la question : "Existe-t-il des différences dans la manière d'argumenter en France et dans votre pays ?" Et enfin, la "dissertation"¹¹ d'un pays à l'autre.

2. Cadre de l'enquête et participants

2.1 Cadre institutionnel et modalités de l'enquête

L'enquête a été effectuée au sein du Cours Municipal d'Adultes de la ville de Paris, un organisme public de formation continue. Cette institution comprend, en effet, des cours de français langue étrangère et notamment des cours d'expression écrite destinés aux apprenants de niveau avancé¹². Le cours d'expression écrite est de type extensif : il compte 45 heures d'enseignement dispensées pendant 15 semaines, à raison donc de 3 heures par semaine ; il dure le temps d'un semestre : d'octobre à février ou de février à juin.

¹¹ Au sens français du terme ; nous reviendrons là-dessus.

¹² Ce qui correspondrait au niveau C1 du Cadre Européen Commun.

Ce cours porte sur les "techniques argumentatives" comme l'indique la brochure de l'organisme, c'est-à-dire : "les caractéristiques d'un texte argumentatif. Les différents types de raisonnements et d'arguments. Les relations et les connecteurs logiques. L'utilisation des citations et des exemples. Introduire et conclure. Les différents types de plans de la dissertation."¹³

Un questionnaire a donc été distribué aux participants de ce cours et ce, à la fin du semestre, afin qu'ils puissent comparer en connaissance de cause l'argumentation en France et dans leur pays d'origine (ou, le cas échéant, dans leur pays de scolarisation). On a pu obtenir ainsi 53 questionnaires remplis qui ont parfois été complétés par des entretiens lorsque certaines réponses réclamaient des précisions supplémentaires. Ajoutons enfin que le questionnaire comprenait deux parties : l'une portant sur l'identité et les motivations des informateurs et l'autre contenant des questions sur l'argumentation. La première partie du questionnaire a donc permis de réaliser un profil de ces 53 informateurs.

2.2 Profil des informateurs

Les informateurs sont 15 hommes et 38 femmes âgés entre 30 et 40 ans (pour 60% d'entre eux) avec une majorité autour de 30 ans. Ils habitent en général depuis 2 à 5 ans en France (55% des informateurs) : ils ne viennent donc pas d'arriver mais ne sont pas non plus depuis très longtemps en France, ce qui leur permet d'avoir encore un regard relativement neuf sur ce qu'ils y découvrent. Quant à la durée prévue de leur séjour, elle est difficile à déterminer, car 41% des personnes interrogées disent ne pas savoir ou ne donnent aucune réponse, mais parmi celles qui répondent, on constate que 19% pensent rester pour toujours et 23% jusqu'à la fin de leurs études ; or, comme il s'agit très souvent d'un 3ème cycle, cela signifie qu'elles vont rester au moins 4 ou 5 ans en France. Par conséquent, nos informateurs ne sont pas des étrangers de passage mais au contraire des personnes relativement installées en France.

¹³ Brochure du Cours Municipal 2004-2005.

En ce qui concerne leur nationalité, les personnes interrogées ont des origines très diverses puisqu'elles proviennent de 25 pays différents, les deux pays les plus représentés étant l'Allemagne et l'Argentine avec chacun, 7 ressortissants. En tout, on dénombre 1/3 d'Européens (Union Européenne et Europe de l'est), 1/3 de Sud Américains (8 pays) et 1/3 venant d'autres parties du monde (à savoir : Amérique du Nord, Asie, Australie, Maghreb et Moyen-Orient).

Cette diversité des pays d'origine entraîne bien entendu une aussi grande variété dans les langues maternelles qui se répartissent comme suit :

Tableau 1. Langues maternelles des informateurs

Langues romanes dont espagnol	38% 26%
Langues germaniques (allemand, anglais)	21%
Langues slaves (russe, polonais)	13%
Langues sinisantes (mandarin, taïwanais)	11%
Autres langues : arabe, hongrois, grec, japonais, persan	17%
Total	100%

Notons que le groupe le plus nombreux est constitué par les Hispanophones ce qui n'est pas surprenant vu le grand nombre d'informateurs provenant d'Amérique Latine.

Enfin, pour terminer cette rapide description des personnes interrogées, il est important de signaler qu'elles ont un niveau académique élevé, voire très élevé : en effet, 94% d'entre elles ont suivi ou suivent actuellement des études supérieures, 24% sont inscrites dans un 3ème cycle en France et la moitié d'entre elles a fait entre 3 et 8 ans d'études. Passons à présent aux résultats proprement dits de l'enquête.

3. Quelques résultats de l'enquête

Pour cet article, on a choisi d'analyser les réponses à 3 questions de l'enquête, les deux dernières étant doubles :

1. Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous devez faire une argumentation écrite en français ?
2. A part bien sûr la différence de langue, est-ce qu'on argumente par écrit de la même manière en France et dans votre pays d'origine ? Si non, quelles sont les différences ?
3. Dans votre pays d'origine, est-ce qu'on fait des dissertations ? Si oui, procède-t-on de la même manière qu'en France ?

3.1 Difficultés pour faire une argumentation en français

Lorsqu'on analyse les réponses des informateurs, on peut faire une première distinction entre d'une part, les difficultés que l'on pourrait appeler "linguistiques locales" c'est à dire celles qui concernent la langue et qui ne dépassent pas le cadre de la phrase, et d'autre part, ce qu'on appellera dans un premier temps les "autres difficultés" :

Tableau 2. Difficultés mentionnées

Difficultés linguistiques locales	43% des scripteurs
"Autres" difficultés	70% des scripteurs

Les difficultés linguistiques locales concernent essentiellement le lexique et la grammaire ; on constate que si beaucoup d'informateurs mentionnent ce type de difficulté, ils sont encore plus nombreux à signaler d'"autres" difficultés et c'est pourquoi, il est important de s'y intéresser de plus près et de voir en quoi elles consistent exactement :

Tableau 3. "Autres" difficultés pour faire une argumentation

1. penser "à la française"	7 mentions, 7 scripteurs, 7 pays
2. caractéristiques de la dissertation en France	24 mentions, 19 scripteurs, 13 pays
3. mise en texte : connecteurs, composition du texte	4 mentions
4. écriture formelle : éviter les répétitions, différence langue écrite/langue orale, être précis etc.	7 mentions
5. autres : trouver des idées, exprimer ce qu'on veut dire etc.	9 mentions

Comme on le voit, les catégories 4 et 5 regroupent des éléments assez disparates, chacun étant mentionné par un petit nombre de scripteurs ; de même pour la catégorie 3 (la mise en texte) qui, étrangement, est perçue par très peu de personnes comme une vraie difficulté. En revanche, le fait de "penser à la française" ou "à la manière française" est mentionné par 7 informateurs venant, qui plus est, de pays différents. D'autre part, 18 personnes (soit 36%) signalent des difficultés qui constituent en fait certaines caractéristiques de la dissertation telle qu'on la fait en France. Arrêtons-nous donc sur ces deux premières catégories de difficultés.

3.1.1 Penser "à la française"

La notion de "penser à la française" est très peu souvent explicitée dans les réponses au questionnaire ; la plupart du temps, elle est simplement citée comme si elle allait de soi. Il a donc été nécessaire d'avoir recours à des entretiens supplémentaires avec les informateurs pour leur demander ce que cette notion signifiait pour eux. On a pu ainsi relever certaines constantes.

Pour certains (5 scripteurs), "penser à la manière française" veut dire **faire un plan ou du moins respecter une certaine structure**. Ainsi, Constanza, argentine, qui fait un DEA d'anthropologie psychanalytique en France, dit que la "pensée française" exige 3 éléments : "précision, clarté, un plan." De même, le Taïwanais Wei-Jeune (DEA de théâtre à Paris) parle de l'importance du plan et Edgardo qui vient du Mexique (doctorat d'urbanisme psychanalytique) précise même "un plan

en 2 ou 3 parties". Diana (DEA de psychanalyse), argentine comme Constanza, affirme :

"(...) je commence à comprendre la façon de penser des francophones. Grâce au cours [d'expression écrite], j'ai en tête la structure générale de l'argumentation."

D'autres informateurs évoquent ce qu'ils appellent la "**logique française**" : c'est le cas d'Ali, libanais, qui est inscrit en doctorat d'informatique linguistique en France, de la Polonaise Gosia qui prépare le CAPES d'anglais ou de l'Allemande Annett qui dit :

"La logique [illisible] est différente¹⁴, on va plus sur le fond du problème, c'est moins artificiel."

Enfin, deux informateurs citent **la problématique** comme une caractéristique du fait de penser "à la manière française" : Edgardo affirme que "la manière de faire la problématique est plus compliquée en France" et Wei-Jeune dit :

"Il faut d'abord former une problématique. C'est très difficile pour nous les Chinois, je pense."

3.1.2 Autres difficultés : caractéristiques de la dissertation en France

Quand on observe les autres difficultés souvent mentionnées par les informateurs, on remarque qu'elles constituent certaines caractéristiques de la dissertation telle qu'on la pratique en France. On en a relevé 10 :

Tableau 4. Difficultés constituant des caractéristiques de la dissertation

Difficulté	Nombre de mentions
1. organiser les idées	6
2. faire un plan	4
3. logique (du raisonnement)	4
4. techniques de l'argumentation	2
5. avoir une problématique	1
6. faire une introduction	1
7. annoncer le plan	1
8. faire une conclusion	1
9. mécanisme thèse-antithèse-synthèse	1

¹⁴ Les citations sont recopiées telles qu'elles ont été écrites par les informateurs, donc sans aucune correction ni ajout d'accents.

10. prendre une position	1
Totaux	22 mentions 18 scripteurs, 13 pays

On remarque que plusieurs informateurs mentionnent comme difficulté le fait d'organiser les idées, de faire un plan ou de suivre une certaine "logique" ; or on vient de voir que ces éléments sont également cités par d'autres personnes sous l'appellation "penser à la française". Le plan, l'organisation des idées et la logique constituent donc les difficultés les plus souvent mentionnées dans le corpus.

Venons-en, à présent, aux réponses à la deuxième question.

3.2 Existe-t-il des différences dans la manière d'argumenter en France et dans votre pays d'origine ?

La plupart des informateurs (70%) répondent par l'affirmative et si tous n'accordent pas la même importance à ces différences (pour certains, elles sont "énormes", pour d'autres, beaucoup moins), il n'en demeure pas moins que toutes ces personnes mentionnent une ou des différences dans la manière d'argumenter en France et dans leur pays d'origine :

Tableau 5. Différences dans la manière de faire une argumentation écrite

En France	Autre pays	nb de scripteurs	nb de pays
1. structure stricte	1. + libre	19	12
2. compliquée	2. + simple	17	10
3. importance des connecteurs	3. - importants	3	3
4. forme dialectique	4. - répandue	2	2
5. rédaction "bavarde"	5. + concise	1	1

Les deux différences les plus souvent citées sont : d'une part, que **l'argumentation en France suivrait des règles strictes** et d'autre part, qu'**elle serait "compliquée"** et contrasterait donc avec des formes d'argumentation plus libres et plus simples qui existeraient dans les autres pays. Ces deux aspects sont mentionnés en effet respectivement par 19 et 17 personnes, soit 36% et 32% de nos informateurs, une proportion non négligeable ; on remarque, de plus, que ces informateurs viennent le plus souvent de pays différents (respectivement 12 et 10 pays).

Lorsque les informateurs parlent de "structure stricte", ils font référence à nouveau à l'organisation de l'argumentation et donc à son plan (cf. 2.1.). A ce propos, ils émettent d'ailleurs souvent des jugements de valeur tantôt négatifs - par exemple, l'Argentin Eduardo estime que l'argumentation en France est "trop schématique" - tantôt, au contraire, assez ou même très positifs : pour certains, la manière d'argumenter en France est "plus rigoureuse" (Edgardo, mexicain), "plus claire" (Eleni, grecque), "plus précise" (Janaira, brésilienne), "plus logique", plus rationnelle" et même "plus convaincante", les 3 dernières citations venant de 2 Taïwanais : Wei-Jeune et Hui-Mei.

En ce qui concerne le caractère "compliqué" de l'argumentation en France, cela peut référer, selon les personnes interrogées, soit plutôt au contenu du texte et cela signifie alors que l'on ne va pas droit au but (5 scripteurs) ou que l'on ne prend pas position tout de suite (Yoshie, japonais et Anele, péruvienne) ; soit encore à la langue utilisée : la manière d'argumenter en France est alors qualifiée de "polie" ou "à l'ancienne" (Pia, argentine et Pamela d'Equateur) tandis que d'autres déplorent que la langue écrite soit si différente de la langue orale (Klaudia, allemande). Certains en concluent qu'en France, la forme est plus importante que le fond (Zhiming, chinoise et Annett, allemande).

3.3 La "dissertation" d'un pays à l'autre

La troisième et dernière question concernait la dissertation. Le libellé de la question ne comprenait, à dessein, aucune définition de cette pratique d'écriture car, comme on l'a vu, elle figurait explicitement dans le descriptif du cours (cf. brochure) et on pouvait donc supposer que tous les informateurs entendraient parler de la "dissertation" au sens français du terme (donc une forme d'écrit argumentatif et non une thèse comme en anglais) dans leur cours d'expression écrite et les réponses ont montré qu'il en a bien été ainsi. De plus, on voulait également voir par là même ce que les informateurs entendent par "dissertation"...

Etant donné que la plupart des personnes interrogées ont répondu qu'il existe des différences dans la manière d'argumenter en France et dans leur pays d'origine, on pouvait s'attendre à ce qu'elles répondent aussi que, dans leur pays, on ne fait pas de dissertation. Or, c'est tout le contraire qui s'est produit puisque 79% ont répondu "oui" à la question : "Est-ce qu'on fait des dissertations dans votre pays d'origine ?"

Comment expliquer ce phénomène ?

La suite de la question clarifie les choses¹⁵ ; en effet, quand on leur demande "Si oui (donc : si on fait des dissertations), procède-t-on de la même manière qu'en France ?", 58% des personnes - donc une grosse majorité - répondent "non" et 17% "oui avec des réserves", c'est à dire des réponses mitigées comme par exemple celle d'Helen, anglaise, qui dit : "assez similaire, mais peut-être moins rigidement structuré."

Pour ces informateurs, la "dissertation" est donc un écrit de type argumentatif qui peut varier d'un pays à l'autre. En quoi consistent donc les variations ?

Dans les réponses, on retrouve parfois les mêmes types de différences déjà mentionnées à propos de la manière d'argumenter (comme par exemple : dans mon pays, "c'est plus direct" ou "on est moins rigide"). Mais certains informateurs mentionnent aussi d'autres différences et notamment le contenu des différentes étapes (ou mouvements) de la dissertation. En effet, si plusieurs d'entre eux disent qu'ils étaient familiarisés avec une dissertation en 3 étapes - à savoir : introduction, développement et conclusion - avant d'arriver en France, en revanche, ils expliquent aussi que **le contenu de ces parties est soit différent, soit moins fixé dans leur pays d'origine qu'en France.**

En ce qui concerne le contenu des mouvements de la dissertation, on constate que c'est avant tout celui de l'introduction et parfois aussi celui de la conclusion qui diffère. Ainsi, Gosia qui est polonaise dit :

¹⁵ Il faut signaler ici que cette deuxième partie de la question n'a malheureusement pas pu être posée à tous les informateurs (pour des raisons qui seraient trop longues à expliquer dans cet article), mais seulement à 24 d'entre eux ; les réponses sont malgré tout intéressantes à analyser même s'il convient bien sûr d'être prudent dans les conclusions...

"Pour moi, la différence, c'est surtout l'introduction : l'accroche, la problématique. Ce n'est pas aussi strict en Pologne."

Friederike fait remarquer que dans son pays d'origine, l'Allemagne, il n'est pas nécessaire d'annoncer le plan dans l'introduction car on met des titres dans le développement ; d'autre part, la conclusion y est très courte et, contrairement à ce qu'on fait en France, il n'y a pas d'ouverture du débat à la fin. Marta, elle, décrit de façon encore plus détaillée les 3 étapes de la dissertation telle qu'on la fait en Hongrie ; il est symptomatique que ses remarques reprennent à la fois celles de Gosia et celles de Friederike alors que ces 3 personnes viennent de pays différents:

"[la dissertation] est divisée en 3 grandes parties (introduction, partie principale, conclusion) mais elles sont beaucoup plus libres : dans l'introduction, il n'y a pas forcément une accroche à l'actualité, la reformulation de la question principale, l'annonce du plan ; la partie principale peut se composer de sous-parties au nombre correspondant aux idées et il n'est pas nécessaire qu'ils soient trois ; et la conclusion ne doit pas forcément aboutir à un élargissement."

D'autres informateurs s'étonnent que le contenu des étapes de la dissertation soit aussi fixé en France, par exemple, Kiarash, un Iranien qui fait un doctorat d'économie des transports à Paris :

"[En Iran] nous étions obligés d'avoir les mêmes trois parties (introduction, conclusion et texte) mais sur le style de chacune je ne me souviens pas d'avoir obtenu des conseils."

Même remarque de la part d'Eleni, d'origine grecque, qui tout en faisant un DEA de géopolitique en France, donne également des cours de grec moderne et se place donc du point de vue de l'enseignant qui, en Grèce, jouit d'une grande liberté pour expliquer la dissertation à ses apprenants :

"En grec, la dissertation n'est pas très organisée comme en France (manière de faire l'introduction et la conclusion) : chaque enseignant a son système ; il existe des manuels mais on ne les suit pas."

Une fois de plus, la manière de procéder en France paraît plus stricte et plus normative que dans d'autres pays.

Bien sûr, comme on l'a dit, il ne s'agit là que de quelques témoignages et il serait sans doute intéressant d'élargir l'enquête, en tout cas sur ce dernier point. Mais, il était important de citer ces informateurs pour montrer combien leurs opinions sur la dissertation "à la française" concordent et ce, malgré la diversité de leurs pays d'origine.

En conclusion, cette enquête montre que, en ce qui concerne les modes d'argumentation écrite, la plupart des informateurs provenant de pays très divers perçoivent des différences plus ou moins importantes entre ce qui est pratiqué en France et ce dont ils se souviennent de leur pays d'origine (ou du pays où ils ont été scolarisés). Comme principales différences, ils mentionnent notamment la structure stricte de l'argumentation en France et l'importance accordée au plan ainsi que son aspect un peu "compliqué" : c'est à dire qu'on ne va pas droit au but et que l'on utilise une langue soutenue très différente de la langue orale. Certains d'entre eux en viennent même à parler d'une manière "française" de penser et d'écrire.

Il va de soi que cette enquête ne permet de mettre en lumière que les représentations que ces apprentis-scripteurs se font de l'argumentation. Il faut rechercher ailleurs, dans les études de rhétorique contrastive, les véritables différences entre les modes de discursivité en France et dans d'autres pays.

Cependant, on sait déjà depuis quelque temps en didactique combien les représentations des apprenants peuvent jouer un rôle non négligeable dans les processus d'apprentissage et il est donc important d'en tenir compte. Or, nous venons de voir que les 2/3 des scripteurs interrogés, lorsqu'ils doivent écrire une argumentation en français, ressentent des difficultés qui ne relèvent pas seulement de la langue. M. Dany et R. Lescure disaient, comme on l'a vu au début, que les façons de raisonner et les modes de pensée varient selon les origines et les habitudes culturelles. Après cette enquête, ce qui est manifeste, c'est que la façon de présenter un raisonnement par écrit peut en effet varier et parfois sensiblement d'une culture à l'autre. Il convient donc d'en tenir compte en didactique des langues et au sein des universités qui reçoivent de plus en plus d'étudiants étrangers.

Bibliographie

Dany, M. & R. Lescure 1987. L'insertion d'étudiants étrangers dans le système universitaire. Aspects interculturels et conceptuels. *Le Français dans le monde n° spécial* février-mars 1987, 112-119.

L'écrit d'examen comme discours académique à l'heure de la mobilité universitaire

Virginie Suzanne

Abstract : In this article, my main objective is to share some explanations as to why Finnish university students of French have difficulties in writing different types of academic papers in French. In order to open the discussion and suggest answers to this question, I present the definitions and related understanding of various written exercises in French and Finnish academic writing and show that translations of terms as well as (inter-)cultural perceptions of rhetorical and technical principles for these exercises can be misleading for university students. As a conclusion, I propose to develop formal training based on intercultural pedagogics for students as well as teaching staff before e.g. going abroad on an exchange programme.

Keywords : Contrastive approach to AD, Academic writing, Finnish learners of French

1. Introduction

Nous assistons depuis une dizaine d'années à une massification de l'échange universitaire en Europe. L'écrit d'examen est devenu une partie de cette expérience. En effet l'étudiant en échange doit passer des examens, le plus souvent écrits, et les réussir pour obtenir des crédits à intégrer dans son cursus d'études. C'est de ce contexte dont il va être question dans cet article, sous l'angle particulier du type de discours académique qu'est l'écrit d'examen.

J'ai choisi d'étudier l'écrit d'examen dans le cadre de ma thèse de Doctorat et c'est une partie de mon étude que je souhaite présenter ici. Ce choix d'objet d'étude a été motivé par le fait qu'il m'a semblé que c'était un écrit largement délaissé, voire complètement occulté, par les recherches linguistiques touchant à l'interculturalité. En général, les études existantes se concentrent plus largement sur l'écrit des mémoires de Master 1 et 2 ou sur la thèse de Doctorat. D'autre part, mon expérience pratique d'enseignante à l'université m'a conduite au constat du manque de préparation quasi complet ou alors d'une préparation sporadique, empirique et individuelle, aux types d'exercices attendus aux examens écrits à l'université, ce en France comme en Finlande. La mise en regard des pratiques

finlandaises et françaises a découlé à la fois de mes intérêts et de ma situation personnelle. De plus, si de nombreux travaux traitent des différences entre le français et l'anglais, l'anglais et d'autres langues (espagnol, chinois, japonais ...), le français et d'autres langues romanes, il n'y a pas à ma connaissance d'étude réalisée sur ce sujet entre le français et le finnois.

Dans mon étude, j'ai considéré parmi tous les exercices de productions écrites possibles à l'université, celui réalisé sur table, en temps limité, avec un sujet donné, ayant pour objectif principal une évaluation des connaissances et des compétences analytiques et stylistiques de l'étudiant. Pour le moment, j'ai réduit volontairement mon champ d'étude à l'écrit d'examen en français par un étudiant finnois. J'inclus donc dans le champ du discours académique « classique » le genre particulier de l'écrit d'apprenant au niveau universitaire, notamment avec l'exercice de l'*essee* finnois et celui de la dissertation française.

Ainsi je souhaite dégager et éclaircir un panorama des difficultés rencontrées par les étudiants finnois confrontés à cet exercice en français au cours de leurs études universitaires. Ces difficultés souvent minimisées ou occultées ont de nombreuses raisons. Parmi celles-ci, je me concentre dans cet article sur les différences terminologiques visibles dans la traduction, les différences culturelles quant aux objectifs et aux principes rhétoriques attachés aux deux exercices concernés.

2. Pourquoi considérer l'écrit d'examen universitaire comme un type de discours académique ?

En préambule, je dirais que les exercices demandés dans ce contexte ont globalement un objectif de présentation de connaissances et de réflexion. Cependant, je montrerai un peu plus loin que des différences très nettes existent entre les objectifs de l'*essee* finlandais et ceux de la dissertation française. Comme d'autres discours académiques, ces exercices d'évaluation reposent sur des règles précises de rhétorique reconnues par la communauté scientifique du domaine. Ryley (1985), Kaplan et Connor (1987) notent que ces règles divergent selon les domaines, les exercices écrits et également selon la culture attachée à la

langue utilisée pour l'écrit. Je détaillerai un peu plus ce point dans la suite de cet article.

Enfin, ces écrits d'examen sont produits dans un contexte large : l'université. Ces trois critères remplis par l'écrit d'examen font que, selon moi, celui-ci ne peut manquer d'être considéré comme un type de discours académique.

3. Un exercice difficile, pourquoi ?

De par son enjeu, l'écrit d'examen est très souvent générateur de stress pour l'étudiant. Quand cet exercice doit, en plus, être réalisé dans une langue autre que la langue maternelle, la pression augmente inmanquablement. C'est pourquoi, je souhaite présenter ici mes pistes de réflexions pour expliquer la difficulté de l'écrit d'examen en français pour des étudiants finnois. Certains de ces aspects seront développés plus en détails dans la suite de cet article.

Tout d'abord, il semble qu'il existe un flou terminologique dans les traductions entre le finnois et le français, en ce qui concerne les termes désignant les exercices écrits réalisés à l'université. Ensuite, il est clair qu'il n'existe pas un exercice destiné à l'évaluation, mais bien une multitude d'exercices possibles. Ceux-ci diffèrent par leur forme, leur contexte et leurs conditions d'écriture, et sont parfois inconnus dans l'autre tradition académique ; je pense en particulier à la dissertation et au résumé, inusités en Finlande, et aux journaux de bord et portfolio quasiment inconnus en France.

Pour chacun de ces exercices, malgré une certaine variabilité, des règles précises existent. Or, j'ai pu remarquer que ces règles ne sont pas souvent formulées à l'université. En France, ceci pourrait être lié à une représentation de l'étudiant et de ses savoirs/ savoir-faire acquis avant l'entrée à l'université, la maîtrise de l'écrit d'examen étant considérée comme une compétence essentielle pour prétendre à des études universitaires. Dans la lignée du précepte de Boileau « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », il existe également en France l'idée répandue qu'un savoir écrire est signe d'un savoir réfléchir.

Pourtant, en France comme en Finlande, les étudiants sont de moins en moins livrés à eux-mêmes dans leur préparation méthodologique des examens. En France il existe des séminaires sur l'écrit universitaire dans plusieurs universités, et en Finlande, les étudiants peuvent consulter des guides, souvent en ligne, édités par les facultés où ils peuvent trouver des informations sur les écrits d'examen. Néanmoins dans le contexte qui m'intéresse, l'échange universitaire entre la France et la Finlande, la confrontation de deux modèles culturels amène à prendre conscience de divergences importantes entre les exercices pratiqués, non seulement d'un domaine à l'autre, mais surtout d'un pays à l'autre.

Je vais cependant me concentrer sur les exercices universitaires les plus courants dans ces deux pays : l'*essee* en Finlande et la dissertation en France¹⁶. S'il est certain que ces deux exercices sont différents, dans la réalité de la rencontre universitaire franco-finlandaise, ils sont, à mon avis, le plus souvent assimilés, particulièrement lorsque le professeur, auteur du sujet et correcteur, est français natif, exerçant en Finlande.

Les deux derniers points pouvant expliquer la difficulté de l'écrit d'examen en français par des étudiants finnois sont les objectifs d'évaluation divergents, parfois mal compris et le fait que ces étudiants qui écrivent dans une langue encore « en construction », ont peut-être tendance à se concentrer sur la langue au détriment de la rhétorique.

4. Etude globale des écrits d'examen considérés

4.1 Objectifs et motivations

Pour étudier la problématique de l'écrit d'examen en français par des étudiants finnois, j'ai voulu regarder de manière plus approfondie la terminologie liée à ces deux exercices en finnois et en français. Il me semble, en effet, intéressant de regarder s'il y a une convergence dans les traductions et les définitions attachées

¹⁶ Malgré de fortes remises en question et de vifs débats au sujet de la dissertation dans les lycées, celle-ci reste visiblement l'écrit d'examen le plus commun à l'université.

aux termes utilisés, et de voir ainsi dans quelle mesure les dictionnaires bilingues peuvent être des outils utiles à l'étudiant pour se repérer dans les demandes qui lui sont faites. Dans un deuxième temps, j'ai souhaité examiner et mettre en regard les objectifs affichés pour chacun des exercices considérés de l'*essee* et de la dissertation, afin de mettre en parallèle les différences et les similitudes.

Finalement, il m'a semblé intéressant et important d'étudier les règles enseignées pour ces deux exercices avant et/ou à l'université, à travers plusieurs manuels d'expression écrite de référence en français et en finnois. Le choix de manuels d'expression écrite de niveau fin de lycée est motivé par le fait qu'ils donnent une image précise des conventions rhétoriques, reflétant les instructions officielles des ministères de l'éducation. De même, bien que l'on ne puisse être absolument certain que ces manuels soient lus et leur contenu étudié, ils rassemblent les connaissances et les compétences avec lesquelles arrivent « en théorie » les étudiants à l'université. En outre, Ces exercices leur sont demandés dès le début de leur cursus universitaire.

4.2 Présentation terminologique

Avec l'idée de voir si les dictionnaires bilingues pouvaient aider un étudiant finnois à s'y retrouver parmi les termes utilisés pour désigner les exercices demandés en contexte d'examen, j'ai étudié attentivement les traductions de dissertation et d'*essee* proposées par les dictionnaires bilingues finnois-français et français-finnois de Sundelin (1996) et de Kalmbach (1996)¹⁷.

Suivant un relevé personnel et empirique, les exercices mentionnés dans les guides des universités, dans les manuels, pouvant faire figure d'écrit d'examen sont en finnois les suivants : *essee*, *kirjoitus*, *tutkielmaessee*, *mielipidekirjoitus*, *ainekirjoitus*. Je vous propose de regarder à présent les termes français proposés en traduction pour chacun.

¹⁷Ces dictionnaires ont été choisis parmi d'autres pour leur présence répandue dans les bibliothèques et leur facilité d'accès.

Kirjoitus	Rédaction, texte, épreuve écrite
Essee	Essai, dissertation
Tutkielmaessee	(Essai de) mémoire, traité, étude
Mielipidekirjoitus	Ecrit/texte d'opinion
Ainekirjoitus	(école) rédaction, (au lycée)
composition, dissertation	
Teksti	Texte

Voici ce qui apparaît dans le volume français-finnois :

Dissertation	Tutkielma, esitelmä, (à l'école) ainekirjoitus
Essai	kyhäelmä, essee
Composition	kirjoittaminen, laatiminen, ainekirjoitus
Rédaction	kirjoittaminen, laatiminen, ainekirjoitus
Mémoire de maîtrise	Tutkielma, pro-gradu
Texte	Teksti

Cette brève présentation terminologique montre clairement une absence de convergence stricte des traductions pour les termes de « *essee* » et « Dissertation » entre autres. Cela peut constituer à mon avis une difficulté pour un étudiant finnois allant rechercher la signification de ces termes en français. De plus, je tiens à faire remarquer que le substantif « *essai* » en français n'apparaît dans aucun ouvrage de référence de langue française consulté¹⁸ avec l'acception d'exercice écrit. Il est donc à considérer comme un néologisme. Puisque le dictionnaire bilingue peut ne pas être une aide probante, j'ai examiné dans des dictionnaires de langue française et de langue finnoise les définitions attachées aux termes relevés.

4.3 Présentation des définitions de dictionnaires¹⁹

A l'instar des dictionnaires bilingues consultés, les dictionnaires de référence unilingues consultés ont été choisis sur des critères de disponibilité et de fréquence.

Pour chaque terme, je présente et commente la ou les définitions mentionnées. La traduction du finnois au français est personnelle.

¹⁸ Le Petit Robert 2004 ; Lexis Dictionnaire Larousse de la langue française 2003 ; Dictionnaire Flammarion de la langue française 1999.

¹⁹ Pour le français : Le Petit Robert 2004 (A) et Le Petit Larousse 2004 (B). Pour le finnois : Nykysuomen sanakirja 1996 ; Site de l'université de Turku.

Dissertation : (A) 1. Développement, le plus souvent écrit, portant sur un point de doctrine, sur une question savante. → discours, essai, étude, mémoire, traité. 2. Exercice écrit que doivent écrire les élèves des grandes classes des lycées, et ceux des facultés des lettres, sur des sujets littéraires, philosophiques, historiques. → composition.

(B) Exercice écrit portant sur une question littéraire, philosophique, historique etc. en usage dans les lycées et l'enseignement supérieur.

Essai : (A) (1580) Ouvrage littéraire en prose, de facture très libre, traitant d'un sujet qu'il n'épuise pas ou réunissant des articles divers. Ex. *Les Essais* de Montaigne.

(B) Ouvrage en prose rassemblant des réflexions diverses ou traitant un sujet d'intérêt général sans prétendre l'épuiser ni arriver à des conclusions fermes ou définitives.

Composition : (A) 1. (1694 vieilli) *Composition française* : exercice de rédaction sur un sujet. → dissertation, rédaction. 2. Devoir sur table.

(B) (vieilli ou suisse) Exercice scolaire fait en classe, en vue notamment d'un classement.

Rédaction : (A) (fin XIXe) Dans l'enseignement élémentaire, exercice scolaire qui consiste à traiter par écrit un sujet narratif ou descriptif.

(B) Exercice scolaire destiné à apprendre aux élèves à rédiger. NB. Rédiger : Exprimer par écrit, dans l'ordre voulu et selon une forme donnée.

Essee : (A) lyhyt, tavallisesti yleistajuinen esitys joltakin tieteen tai varsinkin kirjallisuuden, taiteen alalta, tutkielma, kirjoitelma.

(« *présentation courte généralement accessible à tous sur un domaine de l'art, la littérature, la science, recherche, écriture* »)

(B) Perinteisen kirjatentin vaihtoehtona toisinaan käytetty lähdekirjallisuuteen perustuva kirjoitelma. Essee ei saa olla pelkkä referaatti, vaan sen kuuluu sisältää myös vertailua ja arviointia. Essee on sekä asiantunteva että persoonallinen, omia mielipiteitä sisältävä teksti. Joissakin oppiaineissa on ohjeita esseiden kirjoittamista varten. (« *Comme alternative à un examen traditionnel sur de la littérature écrite basé sur une source bibliographique s'emploie parfois. L'essai ne doit pas être uniquement un compte-rendu, mais il doit contenir au moins une comparaison et une prise de position. Un bon essai est à la fois la preuve d'une connaissance approfondie du sujet et d'une réflexion personnelle, un texte contenant des points de vue personnels. Certaines matières proposent des instructions pour la rédaction des essee.* »)

Ainekirjoitus: kirjallisen esityksen harjoitus tai kirjoitelma (koulussa tai yliopistossa).

(« *exercice de présentation écrite ou entraînement à l'école ou à l'université* »).

Tutkielma: jostakin määrää aiheesta laadittu suppeahko kirjallinen tutkimus.

(« *recherche écrite plutôt concise à partir d'un sujet* »).

Esitelmä: julkisesti pidetty yhtenäinen asiallinen esitys jostakin kysymyksestä, jonkin asian selvittämiseksi; (vertaa luento).

(« *présentation officielle devant un public sur une question dont tout le monde doit connaître le sujet est à traiter. Voir cours magistral* »)

Kansantajuinen, tieteellinen esitelmä. Esitelmä nykyajan taiteesta. Piirustus esitelmä. Kirjoittaa, lukea esitelmä. Kuunnella esitelmää.

(« *présentation scientifique ou vulgarisée. Présentation sur l'art contemporain. Ecrire, lire ou écouter une présentation.* »)

Je tiens à préciser toutefois que le terme d'*essee* n'est pas en usage sous cette forme simple à l'université en Finlande, où l'on utilise plutôt *tutkielma essee* ou *esseevastaus*. C'est en particulier ce dernier type d'exercice que je souhaite étudier maintenant. Je le décris brièvement pour les personnes non-familiales avec le système finlandais. L'*esseevastaus* est un écrit d'examen, produit en réponse à une ou plusieurs questions sur un thème. Il se déroule, en classe, en temps limité. Les questions posées font appel surtout aux connaissances de l'étudiant et une argumentation (ou même une prise de position) n'est pas nécessairement attendue.

Ce que je remarque avec cette brève étude des définitions des exercices, c'est l'absence de convergence ou une convergence partielle entre les exercices français et finlandais. Des similitudes certaines, mais surtout de larges différences existent donc. Cependant, dans la mesure où les définitions des dictionnaires sont souvent floues, donnant une vision assez superficielle de ces exercices, j'ai continué cette étude contrastive des écrits d'examen au travers de manuels et de guides méthodologiques pour y rechercher les objectifs de ceux-ci.

5. Les objectifs des écrits d'examen

5.1 En Finlande

5.1.1 Essee

Les objectifs de l'*essee* finlandais présentés dans un manuel (Kauppinen, Koskela, Mikkola & Valkonen 1994) assez répandu dans les lycées sont globalement les suivants : présentation de connaissances, présentation de prises de positions personnelles et subjectives, possible expression d'un questionnement personnel, pas nécessairement un exposé de faits, communication d'un sens critique et d'une connaissance approfondie du sujet.

Esseelle on luontaista pohtivuus: se arvostaa persoonallista esitystä ja subjektiivisia äänenpainoja enemmän kuin pelkkää tietoa. Se antaa tilaa myös epävarmuudelle ja epäilylle Aineessahan on mahdollista valita oma näkökulma ja puhua aiheesta persoonallisesti. Päättarkoituksena ei siis ole

faktojen esittäminen. Silti parhaista teksteistä välittyy kirjoittajan asiantuntemus ja suhteellisuudentaju.

5.1.2 Tutkielmaessee

Il semble que ce type d'écrit universitaire demandé dans le cadre d'une évaluation soit plus lié à une démarche de recherche, dans la mesure où un traitement objectif est attendu, ainsi qu'un rappel de la recherche scientifique sur le sujet par des citations, des notes de bas de page et une bibliographie. Cependant, cet exercice diffère du mémoire de Master non seulement par sa longueur plus modeste, mais surtout par la possibilité accordée de s'appuyer sur du matériel personnel tel que des souvenirs ou des opinions.

”Tutkielmaessee käsittelee aihettaan objektiivisemmin ja muistuttaa tieteellistä tutkielmaa. Keskeinen ongelma tai tehtävä on yleensä selvästi ilmaistu ja kirjoittaja merkitsee tietojensa lähteet hyvinkin tarkkaan: mukana voi olla lähdeviitteitä ja lähdeluettelo. Tutkielmaesseeeseen voidaan - toisin kuin tavalliseen tutkielmaan - ottaa asiatietojen lomaan hyvinkin henkilökohtaista aineistoa, muistikuvia ja mielipiteitä.”

5.2 Les objectifs de la dissertation française

J'ai choisi d'examiner les objectifs de ce seul exercice, car il m'a semblé qu'il était encore le plus commun des écrits d'examen en France, et également parce qu'il est très souvent assimilé à l'*essee* finlandais quand il y a une rencontre franco-finlandaise de pratiques universitaires. Je suis allée lire ce qui était présenté à ce sujet dans trois manuels méthodologiques de niveau fin de lycée-université. L'un était plus particulièrement consacré à la dissertation littéraire (Preiss 1989), l'autre à la dissertation philosophique (Russ 1989) le dernier était de portée générale (Vigner 1996).

A la lecture de ces manuels, je peux dégager plusieurs objectifs principaux de l'exercice de la dissertation. Tout d'abord, la dissertation a pour but de partager un questionnement. L'exercice doit consister en un dialogue entre deux entités et prendre en compte autrui par le biais d'une anticipation ou une représentation

mentale de ses pensées. Il a également un objectif définitoire par rapport aux concepts et connaissances avancées. Il y a donc un objectif de démonstration, d'explicitation. Enfin, la réflexion doit refléter le sens de la relativité et de la synthèse, dans le but de résoudre le problème posé initialement.

5.3 Mise en regard

Si nous mettons en regard les objectifs des exercices de l'*essee*, du *tutkielma essee* et de la dissertation, il est clair que les similitudes ne peuvent occulter les différences importantes qui existent entre l'écrit en finnois et l'écrit en français. La démarche dialectique n'est visiblement exigée qu'en français et si en finnois, il y a la nécessité de prendre en compte la recherche existante sur le sujet, la prise de position sous forme de questionnement et d'anticipation par rapport aux pensées d'autrui ne semble pas requise.

Alors que l'expression de la subjectivité est valorisée en finnois, elle n'est pas un objectif essentiel en français où elle sera plutôt intégrée dans une discussion relativisante.

Le point commun réside donc essentiellement dans l'objectif de transmission de connaissances et d'explicitation de concepts ou de faits, autour d'un thème. Ces différences quant aux objectifs de l'écrit demandé aux étudiants vont conditionner des divergences sur le plan de la rhétorique de ces écrits académiques. C'est ce que je vous propose de regarder dans cette dernière partie.

6. Une ou des rhétoriques ?

*L'essai est un genre où s'exprime la pensée européenne : le doute,
l'incertitude et la liberté de pensée.*

Jan Blomstedt

A la lecture de cette citation, il pourrait être tentant de se dire que finalement il n'y a pas de différences dans la manière de penser scientifiquement et que les difficultés

des étudiants de français en Finlande tiennent certainement à leur maîtrise linguistique et au contexte exolingue des examens. Toutefois, au regard d'ouvrages traitant de la rhétorique de l'écrit académique en finnois et de la dissertation en français, il semble que l'on puisse trouver, là encore des similitudes, mais également des divergences importantes.

Néanmoins, je soulignerai l'absence complète à ma connaissance d'ouvrages en finnois sur les règles rhétoriques de l'*essee*, en particulier de l'*essee vastaus*. En revanche, la littérature en français est plus prolifique en ce qui concerne les règles rhétoriques concernant la dissertation.

6.1 L'écrit académique en finnois

D'après l'ouvrage traitant de la rédaction et de la composition de l'écrit scientifique/académique en finnois que j'ai choisi et pu étudier, il m'est apparu que ce type d'écrit était assez peu formalisé, du moins dans les textes de référence. Ainsi, selon Jukka Törrönen (2002 : 29), « il n'est pas fructueux de réduire la construction d'un texte scientifique à la recette « introduction, méthode, résultats, discussion » (*« Tieteellisen tekstin rakennetta ei ole siis hedelmällistä palauttaa reseptiksi "johdanto, metodi, tulokset ja keskustelua" »*).

De même, selon Törrönen (2002 : 30), la conscience du fait qu'il n'y a pas de schéma de présentation précis, donné par la communauté scientifique aide l'écriture de la recherche, le chercheur devant alors développer lui-même une composition qui circonscrit sa recherche. (*« Lisäksi tutkimuksen kirjoittamista helpottaa tietoisuus siitä, että ei ole olemassa valmiita tiedeyhteisön antamia esityskaavoja, vaan tutkijan on itsensä kehitettävä tutkimukselleen sitä koossa pitävä kompositio. »*)

Törrönen pose que, dans l'écrit basé sur une hypothèse, une ou des hypothèses sont reconnues avant d'être testées. Puis, il y a un bilan des implications de la validation, de la correction ou de l'abandon de l'hypothèse de départ.

Ces remarques concernent plus particulièrement l'écrit de recherche, et pas exactement l'écrit d'examen qui est l'objet de cet article. En ce qui concerne ce dernier en finnois, notamment l'*essee vastaus*, je n'ai trouvé aucune indication et il semble qu'il ne soit pas présenté dans les ouvrages de référence. Est-ce parce qu'il est considéré comme un genre trop mineur dans le domaine de l'écrit académique ?

6.2 La dissertation

La dissertation est un écrit très formalisé, et la rhétorique de l'exercice est amplement présentée dans de nombreux guides pour les étudiants. Une macrostructure immuable est proposée, comprenant introduction, développement et conclusion. Chacune des parties mentionnées se voit attribuée une fonction précise dans la composition de l'exercice.

Je me suis à nouveau référée à l'ouvrage méthodologique d'Axel Preiss (1989), maintes fois réédité depuis presque deux décennies. Ainsi, il est dit que l'introduction doit comporter les points suivants : une présentation attractive du sujet, une annonce de questions, une explicitation des termes et des concepts importants, l'énoncé de la problématique, c'est-à-dire des enjeux et de la portée générale de la question et enfin l'annonce du plan du développement. Quant au développement, Preiss (ibid.) signale qu'il doit s'appuyer sur un plan, de préférence en trois parties. Ce type de plan appelle, selon lui, un développement à la progression harmonieuse.

Les trois parties ont pour fonction respective de définir, discuter et dépasser. Ainsi la première partie consiste en une présentation des notions de base et des enjeux principaux. La forme peut en être l'examen, l'explicitation et la justification d'un jugement, ou encore la définition d'une notion présentée dans son origine et son extension. La deuxième partie discute les termes posés dans la première partie et consiste en une interrogation, une mise en cause ou une critique des affirmations précédentes, avec la possibilité d'une restriction ou d'un élargissement. Elle peut aussi être le lieu d'une recherche des causes ou des présupposés des constats faits dans la première partie. Enfin la troisième partie est là pour exprimer un dépassement du sujet par le biais d'un déplacement de l'interrogation vers un terrain plus large,

vers des considérations plus complexes. C'est le lieu du compromis et de la conciliation avec l'actualisation de la question ou sa projection dans l'avenir.

La conclusion doit quant à elle tirer un bilan du développement avant d'ouvrir le sujet d'un point de vue chronologique ou thématique. Cette étude des rhétoriques de l'écrit d'examen à l'université a été difficile, dans la mesure où les sources disponibles étaient absolument disproportionnées entre le français et le finnois, entre l'exercice de la dissertation et celui de l'essee vastaus. Cette situation inattendue m'amène à me demander si, à l'inverse de la dissertation noyée sous les règles et les normes rhétoriques, l'invisibilité de l'essee vastaus dans les manuels, les guides méthodologiques n'est pas explicable par une tradition moins forte de ce type d'écrit dialectique du niveau secondaire au niveau universitaire.

Par conséquent, pour les étudiants finlandais habitués à un format plus souple et surtout différent de celui de la dissertation, la confrontation avec l'exercice en situation d'examen en français va nécessiter la compréhension des objectifs et des enjeux de la dissertation avant d'en acquérir les règles académiques et de les mettre en œuvre. Ceci non pas pour imposer la dissertation comme un modèle, mais pour que les étudiants, amenés à écrire en français, pour un enseignant français, le fassent efficacement.

7. Conclusion

Il me semble que, compte tenu des points soulevés dans mon article, il est important de rendre compte et d'étudier par contraste l'écrit d'examen en finnois et en français. Dans un second temps, au-delà des compétences linguistiques, il paraît opportun d'insister sur la nécessité de faire acquérir aux étudiants une compétence interculturelle – au sens de prise en compte des différences de pensée, de tradition rhétorique, de discursivité dans le cadre de ces écrits d'examen, mais également au sens de compétence d'adaptation à un mode de référence autre. Sans aucun doute, une étude dans ce domaine serait assez originale entre le français et le finnois,

compte tenu de l'éloignement des deux langues et du peu d'études déjà faites les concernant.

Les objectifs à long terme de mon travail de recherche sont d'un part de proposer aux étudiants, en amont des échanges universitaires, tant étudiants que de professeurs, un exercice de réflexion et de décentration sur leur pratique de l'écrit universitaire dans leur langue maternelle et en français. En effet, ils sont très nombreux à avoir dans leur cursus universitaire une période obligatoire à l'étranger, et le plus souvent, ils choisissent le mode de l'échange universitaire pour l'effectuer. Ceux-ci seront donc amenés à écrire des écrits d'examen dans une autre langue que leur langue maternelle, en l'occurrence le français.

Un autre objectif à long terme consisterait à développer des compétences de discours académique dans d'autres langues que l'anglais. A mon avis, une maîtrise de ce type de discours académique qu'est l'écrit d'examen, dans diverses langues, peut favoriser, en tant qu'exercice d'entraînement, l'acquisition d'une compétence interculturelle, au sens *de fine* et adaptable de l'écrit académique de type publication scientifique, en français, mais aussi dans des langues plus mineures ou aujourd'hui délaissées telles que le finnois.

Bibliographie

Connor U. & R. B. Kaplan 1987. *Writing across languages: analysis of L2 text*. Addison-Wesley Publishing Company, USA.

Dictionnaire Flammarion de la langue française. 1999. S.l. : Flammarion.

Kalmbach, J.-M. 1996. *Suomi-Ranska opiskelusanakirja*. Helsinki : WSOY.

Kauppinen, A., L. Koskela, A.-M. Mikkola & K. Valkonen 1994. *Äidinkielen käsikirja*. Porvoo : WSOY.

Le Petit Robert. 2004. S.l. : Le Robert.

Le Petit Larousse. 2004. S.l. : Larousse.

Lexis Dictionnaire Larousse de la langue française. 2004. S.l. : Larousse.

Nykysuomen sanakirja. 1996. Helsinki : WSOY.

Preiss, A. 1989. *La dissertation littéraire*. Paris : Armand Colin.

Riley, P. 1985. *Discourse and Learning*. London and New York : Longman.

Russ, J. 1989. *L'année de philosophie*. Paris : Hachette.

Site de l'université de Turku. S.a. <http://www.hum.utu.fi/tdk/opinto-opas/frantra.html>, visité en 2005.

Sundelin, S. 1996. *Ranska-Suomi opiskelusanakirja*. Helsinki : WSOY.

Törrönen, J. 2002. Tieteellisen tekstin rakenne. In : Kinnunen, M. & O. Löytty (éd.) 2002. *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere : Vastapaino.

Vigner, G. 1996. *Ecrire et convaincre*. Paris : Hachette.

Problems in the Construction of Argumentative Speech in a Foreign Language: the Instability of Discourse Objects

Fred Dervin & Sébastien Fauveau

Abstract

In order to feed the discussion of issues in the teaching of academic discourse in a foreign language, we have studied the construction of argumentative speech by Finnish learners of French, in a specific communicative context at university: i.e., the planned oral presentation. This communicative situation, a cross between oral and written, belongs *a priori* to the field of argumentative rhetoric, which is generally considered according to types of arguments, argument-example linking and connectors. However, another perspective seems enlightening at first analysis: namely the construction of discourse objects. This approach allows precise identification of instability within learners' argumentative monologues, and can be used as a tool for assessing discourse coherence. Finally this research suggests paths for reflection on methods of teaching argumentation in an academic context.

Key-words: academic discourse, argumentation, teaching of a foreign language, discourse objects.

1. Introduction

The present study addresses one of the several meanings of *academic discourse*. This term will be understood here as referring to a student performance within an institutional context. We shall explore a certain type of student's argumentative speech that may be labelled *planned oral presentation*: a monological type of performance, requiring a student to deliver an organised discourse in which s/he tries to convince peers of a specific issue.

A cross between oral and written form²⁰, such an argumentative discourse can be compared to what a lawyer does, when preparing in a written manner a defence to be expressed out loud. This kind of task can be said to belong to the field of argumentative rhetoric, while it can be considered, from an academic point of view, as quite representative of what students are asked to do in oral examinations,

²⁰ Writing occurs in home planning of the presentation, and as a support for talking, in the shape of a plan, written on the blackboard.

throughout their studies.

In this article, we ask ourselves a very general question: how do students handle their argumentation in oral presentations? Our concern, as teachers of French as a foreign language in higher education, is placed on the topic of textual coherence, putting aside the issue of efficiency of argumentation, for instance, which may occur in politics or publicity for example. Our aim is to identify some typical problems occurring in a language learning context, and ultimately to reflect on the implications for teaching argumentative speech in such a context.

Generally speaking, the assessment of textual coherence of argumentations in the teaching of French as a first and as a foreign or second language is based on the proper use of shifters and of argument/example linking. However, existing research has exposed that the issue of **content** in student's argumentation is a very problematic one. For instance, Plantin (1994 : 77-92) and Moeschler (1994 : 93-111) show how an essay written by a 15-year-old pupil, while presenting intensive use of shifters such as *d'abord*, *ensuite*, *enfin*, *néanmoins*, *cependant*, *par exemple*, etc., fails to conduct real argumentation, only providing a mere facade for it.

Therefore, identifying *what the discourse is about* appears to be a necessity for addressing a problem such as students' argumentation. To fulfil this goal, we adopted a discourse objects perspective. After a brief presentation of this concept, we will define some linguistic markers to which we will resort for analysis.

2. Discourse objects

2.1 From natural logic to observable linguistic markers

What is the discourse about? This question intuitively defines the focus of discourse objects (DO hereafter). Yet precise identification of the phenomena requires well-defined features of the concept. In the field of natural logic (Borel, Grize and Miéville 1983 ; Grize 1996) DO is a psychological and cognitive entity, characterized by a great plasticity across discourse. In a 1996 issue of *Langue*

française, named “l’argumentation en dialogues” (Garcia-Debanc (dir.) 1996), Nonnon (ibid. : 70) explains:

“There are (...) primal (...) operations which rest on the organization of the objects in question and from which links [between arguments] are performed: the speaker selects, shortens and highlights some referents, some significance units in a certain way, and categorize them as being opposed or equivalent to each other, **within the framework of a context which s/he constructs through her/his discourse. Accordingly s/he presents some sort of map of the notional net that s/he suggests**²¹, inside of which s/he lays down boundaries in some areas, advocates such-and-such level of anticipation, such-and-such extension, and generates terms, as a result, which are compatible, incompatible, over-organised or subordinate synonyms, but (...) which would not be in different argumentative contexts” (Nonnon in Garcia Debanc (dir.), 1996 : 70)²²

Further on, Nonnon (ibid. : 71) notes that the objects of natural logic operations can be compared to what Perelman and Olbrechts-Tyteca (1992) name “argument by definition”. And as Plantin (1990) puts it, “definitions are the issues of dialogue”²³: for example, in a debate opposing argumentators against and in favour of abortion, different lexical items might be used to refer to the object of the debate: opponents to abortion will say *baby* whereas advocates will talk of *foetus*. Some kind of semantic instability thus appears as constitutive of discourse objects in dialogal argumentative contexts. As we will see later on, this semantic instability may also be part of monological discourse.

Yet a problem remains if we don’t want to rely on mere researcher’s arbitrary: what markers can allow us to identify DOs? What precedes (as exemplified in the *foetus vs baby* debate) provides a lexical clue: a DO is modified through reformulation or rather renaming. On the syntactic level, DOs are, within discourse, analogous to the **themes** of the sentence. Since Bally’s distinction between *thème* and *propos* (Bally 1926 in Riegel *et al.* 1999 : 605), utterances are said to be composed of some

²¹ Our bolds.

²² Our translation. « Il y a (...) des opérations (...) primitives qui portent sur la constitution même des objets dont on parle et sur lesquels vont s’effectuer [d]es enchaînements [de raisonnement] : le locuteur sélectionne, découpe et éclaire d’une certaine façon certains référents, certaines unités de signification, qu’il pose comme opposés ou équivalents à d’autres, **à l’intérieur d’un contexte qu’il construit par son discours même**²². Il offre ainsi une sorte de carte du champ notionnel qu’il propose, où il fait passer les frontières à certains endroits, propose tel niveau d’appréhension, telle extension, et rend donc compatibles, incompatibles, synonymes surordonnés ou subordonnés des termes qui dans d’autres contextes argumentatifs (...) ne le seraient pas. »

²³ Our translation. “Les définitions sont les enjeux du dialogue”.

“known information”, either built by the enunciator or that can be understood through the context, *i.e.* theme, and of some “new information”, that is added to the former, *i.e. propos* or rheme. This combination of theme and rheme (or topic and comment) is called the communicational level of linguistic analysis (Riegel *et al.* 1999).

Although the theme/rheme issue is a controversial one, as it concerns a considerable variety of phenomena that are differently accounted for by various theoretical frameworks, existing definitions may be used to isolate and comment the focus in a discourse. We will now summarize an open list of such theme and DO markers.

2.2 A non exhaustive list of DO markers.

Based on existing descriptions by Fradin 1990, Morel 1992 (in Sitri 2003), Sitri 2003, and Riegel *et al.* 1999, DOs markers can be listed in three broad categories:

- 1 Dislocation
- 2 Focalisation
- 3 Frame

The non exhaustive list that follows serves as a presentation of possible constructions in which DOs can be easily identified. Our aim here is to build reliable tools for analysis.

2.2.1 Dislocation

As Riegel *et al.* (1999 : 131) put it: “dislocation uses the word order to bring forward the segment(s) which have thematic function at the beginning of the enunciate and regardless of their grammar functions.”²⁴

For example:

Maastricht, on en parle depuis des mois

²⁴ Our translation. « La dislocation exploite l’ordre des mots pour détacher en tête de l’énoncé, indépendamment de leur fonction grammaticale, le ou les segments à fonction thématique. »

*A Max, la police lui a retiré le permis.
De ce drame, on s'en souviendra longtemps.*

2.2.2 Focalisation

Extractive devices such as *c'est...qui* ; *c'est...que* ; *il y a ... qui* ; *il y a ... que* ; *celui qui...c'est* ; *ce que...c'est* are common ways of placing rheme in a thematic position. When the focalised segment is placed at the beginning of the sentence, one speaks of “cleft constructions”, as opposed to “pseudo-cleft constructions”, in which the focalised segment is placed at the end of the sentence. For instance:

Le directeur a choisi le lieu de la réunion → C'est le lieu de la réunion que le directeur a choisi / Ce que le directeur a choisi, c'est le lieu de la réunion.

2.2.3 Frame

Morel (1992 quoted by Sitri 2003) has proposed to use the term *frame* to describe constructions involving an introductory segment. This one can either be a preposition (*pour, sur*) or a prepositional noun (*question, côté, point de vue, niveau...*).

For example:

*Question cuisine, c'est un spécialiste.
Pour ne rien faire, il sait s'y prendre.*

Complex locutions *quant à, en ce qui concerne*, etc. might also be used, as well as reported speech introducers : *quand on parle de, quand il s'agit de...*

*En ce qui concerne son métier, il est sérieux.
Quand il s'agit de discuter, il est insupportable.*

3. Research question and hypothesis

Having established devices to identify DOs, we can lay down the hypothesis concerning their nature in monological discourse context. We have noted that the transformation of the DO is common in dialogal (or interactional) argumentations, but what happens when argumentation is held by a single speaker?

Q: within a monological type of argumentation, held by learners of FFL, do the discourse objects remain stable?

H: as in interactional argumentative contexts, the discourse objects posed by learners will be instable, changing across the discourse.

4. Subjects

The corpus for our research was gathered in spring 2004. Twelve first-year students of French from the University of Turku (Finland) were each asked to give a 10-20 minute oral presentation, which was recorded and transcribed for this paper. The students were required to defend a point of view (pro / contra) and structure their presentations according to the following scheme: an introduction, several sections to give argumentation, a conclusion and sources. The choice of the subject was up to the student but was negotiated with the teacher and with peers. None of the students had any experience with academic presentation skills. The presentations were followed by debates led by the students in charge (but are not taken into consideration in what follows).

5. Research methodology

We have isolated and compared discourse objects throughout each presentation, using the linguistic devices described above (2.2). In order to measure stability of the DOs expressed, we looked at whether semantic paraphrase was possible among them, or if modification had occurred.

6. Results: instability patterns and organised modifications

Analysing our corpus has led us, for the sake of clarity, to define and illustrate four types of patterns that can be said to belong to two main categories. Two types of instability patterns show how DOs vary across a student's discourse in a rather uncontrolled way, and two types of organised modifications reveal, to a certain extent, mastering of planned argumentation. One should keep in mind that no presentation was perfectly homogeneous in terms of argumentative structure, and various combinations within the following typology have occurred.

6.1 Instability patterns

6.1.1 Transformation of the DO: alteration of a given definition by moving the focus

The most representative example of this type of discursive movement occurred in a speech against euthanasia. Throughout the discourse, one can observe how the speaker shifts from a definition of euthanasia as death by choice versus that of euthanasia as murder by doctors. The very beginning of the presentation includes phrases such as:

(1) *c'est le malade il même (sic) qui fait l'acte*

But by the end of the speech, along with a prosodic rise showing emotional involvement of the speaker, one can hear:

(2) *c'est un médecin qui doit faire la décision (...) le médecin qui doit vivre la reste de sa vie avec cette décision qu'il a tué quelqu'un même si un malade a voulu*

Focalisation has moved from the ill person towards the doctor, and responsibility of death in euthanasia as well.

6.1.2. Machiavellian argumentation: accumulation of discourse objects.

Another typical argumentative structure can be labelled as Machiavellian as the speaker tries to persuade the audience of his opinion through as many arguments and examples as possible. In the following example, the student was defending the right to remain silent in some social situations. Let us pay attention to the succession of different exposed DOs:

(3) *si vous prenez un bus par exemple il y a toujours quelqu'un qui parle euh au portable et il faut l'écouter et c'est toujours des choses pas intéressantes euh de n'importe quoi*

The opposite of silence, that is, useless talk, is here criticized. Indeed, what follows consolidates this interpretation:

(4) *(...) c'est du small talk (...) du bavardage*

But then comes another argument:

(5) *Harpo Marx (...) était muet mais il était le plus drôle des frères Marx (...) donc être silencieux ce n'est pas toujours être triste*

The student is here speaking against the equivalence between silence and sadness. Moreover, silence can prove to be a very positive mode of expression, as in the following example.

(6) *deux gens se connaissent si bien que ils n'ont pas besoin de mots pas du tout*

Silence between two people who know each other very well is synonym of profound

kinship. Further on, the student gives justification for remaining silent in uneasy situations:

(7) *si on se sent mal à l'aise si on est nerveux c'est difficile à dire quelque chose*

By the end of such a presentation, one could have the right to ask what silence really means for the student. As many definitions as opposite of small talk, not necessarily sad mode of expression, proof of kinship and result of uneasiness have occurred. The defence of the right for silence has led to the creation of a plethora of DOs.

6.2 Organised modifications

6.2.1 Extension of the discourse object through analogy

This category indicates that there is a creation of DOs by means of comparisons with similar cases as the one being dealt with by the speaker. This is typified by one of the students who chose to defend the view that art is needed by individuals in any society. He starts by defining art:

(8) *l'art (...) c'est des commentaires des réflexions et des discussions avec les actualités de notre jour*

This definition sets the pace of the presentation. With a little rephrasing, this means that the essence of art demonstrates that it is essential in life. The speaker's first illustration is taken from the Finnish cinema industry:

(9) *Est-ce que Pahat Pojat [bad boys], c'est de l'art ou vendre une machine à laver ?*

By asking this question, the student gives a taste of his main argument and of the rest of his presentation. His next comment is still about art. The following example ensues:

(10) *Le fait qu'on allait fermer le théâtre (...) à mon avis c'est le bon moment de poser la question si on a besoin de l'art (...)*

But then two « similar » cases, other than art, are brought forward for the sake of analogy:

(11) *Les écoles, c'est pareil*

The speaker asserts that schools in Finland, owing to money cutbacks, leave to be desired, just like art. The same goes for basic municipal services:

(12) *Si quand on rend la vie plus efficace peut-être c'est les musées ou les orchestres ou peut-être les bibliothèques (...)*

As we see, a parallel, a correspondence with similar situations in different contexts allows the student to construct a convincing argumentation.

6.2.2. Arborescent patterns: whole / part, progress via derived themes

The arborescent (tree-like) patterns take place through derived themes. Let's concentrate on two examples taken from our corpora. One student talks about animal rights and her supporting combating cruelty to animals. First she discusses the cosmetic industry and their using animals for testing:

(13) *S'il s'agit d'expérimentation dans l'industrie cosmétique la réponse est absolument non.*

This is followed by a comment on another industry that “exploits” animals: the pharmaceutical industry.

(14) *En ce qui concerne les expérimentations dans les industries pharmaceutiques peu de tests sont faits (...)*

It is easy to work out the strategy that the speaker employs: throughout the presentation, s/he opens new “files” that are refuted categorically every time.

The same goes for another student who intends to convince her comrades that the

European Constitution is “bad” for the EU countries. Her strategy is to examine articles of the document one after another and contest each of them. These two examples testify to that:

(15) (...) *2e article que je vais attaquer*

(16) (...) *la troisième chose (...) (...) on souligne la primauté de l’OTAN / et ça c’est quelque chose qui est discutable en France*

This leads to the final argument that the Constitution is flawed. All in all, it can be said that this tactics of progress via derived themes allows a systematic denunciation of facts that play in favour of the argumentation, the final argument being presented to the audience.

7. Interpretation of results

From what precedes, it seems clear that definitions *can be* the issues of *monologue*: Discourse Objects vary and get modified across one speaker’s discourse, yet in quite different ways. What we called “organized modifications” owe much to logical planning of speech, especially in the latter case of arborescent pattern dividing elements in sub-elements. Instability patterns on the other hand might lead to some confusion, as the coherence of the content diminishes as the speaker tries to convince her/his audience.

Considering these results, we suggest a more precise characterization of what is at stake in academic discourse, when understood as a student performance. What we called alteration of the definition by moving the focus resembles common structures observed in everyday dialogal argumentative contexts (Garcia-Debanco (dir.) 1996) in which argumentators transform the definitions that are given by their opponents. When occurring in a monological context, such a phenomenon can certainly be seen as a trace of the dialogical nature of language, occurring within a monologue. Yet there is a difference between explicit quotation and appearance of self-contradiction. What we mean is that academic discourse might be a question of making clear who is

asserting what.

Our reader will have noticed that the foreign language context of our study has not been commented until now. Indeed, we cannot draw any conclusion as to its specificity compared to first-language situations, having not tested native-speakers in this experiment. What we can say however is that the researches carried out on dialogal contexts that we have quoted above have all concentrated on first-language situations. Considering their results, we have strong suspicion that such phenomena are common to both situations.

8. Implications for teaching academic presentation

Our paper has given a snapshot of how non-native first-year students of French at university level elaborate content when they are asked to convince an audience orally. What came forward during the analysis is that there is variation in the students' construction and strategies in engaging with discourse objects. As foreign lecturers and teachers of French as a foreign language, the experiment allowed us to decentre from our first impressions²⁵ and discover that there are no single patterns for the "best presentations" by the "best students". The patterns we have analysed show that the students resort to imagination and to their own stratagems to construct their performances, executing subsequently the task more or less effectively.

All of this has some direct consequences for the teaching of argumentation in the classroom. First and foremost, we advocate a possible transfer of the discourse objects approach to language teaching. In other words, by making argumentative patterns explicit for the students – as means of preparation for oral presentations: exercises on the discovery of discourse objects in a discourse (or text) and different strategies used in order to organise the discourse objects (e.g. how to deal with stability/instability) - students would gain in their knowledge that there are several sequences in a discourse (or text) and that varied strategies can be adopted. Ultimately, this would have some influences on assessment of the students' learning

²⁵ The ethnocentric view that students have no "logic", i.e. no "French" logic.

and presentations. By explaining clearly what constitute their argumentative patterns, students can present the teachers, as well as her/his peers, with evidence that their speech has been thought through and pieced together. Everyone would gain from this approach: the students for whom the course objectives become clearer and the teachers who can “practice” more transparent and better assessment. In this respect, an essential task remaining is to define and control the proper metalinguistic descriptions to be used in the classroom.

Bibliography

Borel M.-J. & J.-B. Grize, D. Miéville. 1983. *Essai de logique naturelle*. Berne : P. Lang.

Garcia-Debanc, C. (dir.) 1996. L’argumentation en dialogues. *Langue Française* 112. Paris : Larousse.

Grize J.-B. 1996. *Logique et communication*. Paris : PUF.

Moeschler, J. 1994. Structure et interprétabilité des textes argumentatifs. *Pratiques*, 84, 93-111.

Nonnon E. 1996. Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d’exploration. *Langue Française*, 112, 67-87.

Perelman, C. & L. Olbrechts-Tyteca. 1992 [1958]. *Traité de l’argumentation - La Nouvelle rhétorique*, 3e éd. Ed. de l’Université de Bruxelles.

Plantin, Ch. 1990. *Essais sur l’argumentation*. Paris : Kimé.

Plantin, Ch. 1994. Notes sur une composition. *Pratiques* 84, 77-92.

Riegel, M. et al. 1999 [1994]. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Sitri, F. 2003. *L’objet du débat. La construction des objets de discours dans des situations argumentatives orales*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.

Part 2 : Discours institutionnels et scientifiques

Institutional and scientific discourses

Sémantique et élaboration discursive des identités. “L’Europe de la connaissance” dans le discours académique

Olga Galatanu

Abstract

Our article proposes to reveal, through the semantic analysis of the occurrences of the word *university* in the Preamble to Magna Charta Universitatum of Bologna, two types of incidences of academic discourse: extra – linguistic incidences, in particular discursive elaboration of an identity of the future European society, and linguistic incidences, of rebuilding of the lexical meaning in and by discursive mechanisms. This last aspect is the subject of an argumentative approach in theoretical semantics, the Semantics of Possible Argumentative (SPA). The proposed SPA is an **holistic, associative** and **encyclopedic** approach of the lexical meaning capable to explain at the same time, on the one hand, the representations of the world “perceived” and “modeled” by the language and the discursive potential of the words (the argumentative sequences that they authorize) and, on the other hand, at the same time the “stable” part of the meaning and its evolutionary part (stereotypes), which the discourse charges and/or discharges of values, confirms, reinforces or, on the contrary, weakens, modifies, and inverts.

Keywords: construction of the lexical meaning, discursive mechanisms of semantic nature, linguistic stereotypes, possible argumentative, discursive elaboration of identities.

*“ Restricting ourselves to individual senses, the term **predication** is Used for a given meaning of any expression (regardless of its size or type),And **predicate** for the meaning of a single morpheme. A fundamental notion of cognitive semantics is that a predicate reside in conceptual content alone but necessarily incorporates a particular way of construing and portraying that content.”*

Ronald W. Langacker

“Toute activité de langage va donc sans cesse composer entre d’un côté, du cerné, du nommé, du stabilisé et de l’autre, du non cerné, du non défini que cette activité même introduit aux fins de déplacer les repères de connaissance ou de compréhension établis et par là,négocier des représentations nouvelles ou personnelles des choses.”

Georges Vignaux

1. Introduction

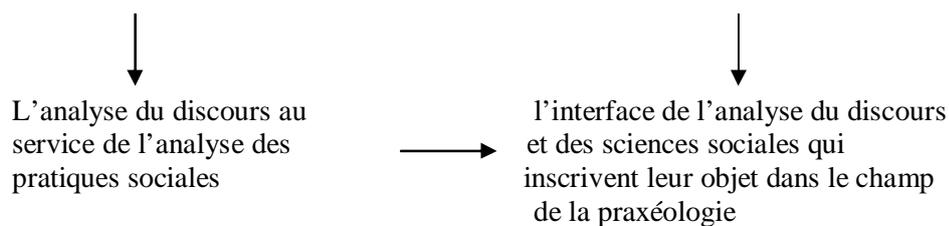
Nous aimerions montrer deux types d'incidences des "discours académiques" qui accompagnent l'activité de gouvernance des universités européennes dans le contexte actuel, qui est celui de l'élaboration de l'Europe / l'Union Européenne et de la "mondialisation".

Les premières, annoncées par le texte de Benveniste cité ici et qui correspondent aux objectifs "classiques" de l'analyse du discours au service de l'analyse des pratiques sociales, sont les incidences "identitaires", ou plus précisément, les incidences sur l'élaboration de cette "identité européenne", entendue comme "L'Europe de la connaissance" (schéma 1) :

"C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'ego": la "subjectivité" dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à se poser comme "sujet".[...] Or nous tenons que cette "subjectivité", qu'on la pose en phénoménologie ou en psychologie, comme on voudra, n'est que l'émergence d'une propriété fondamentale du langage. Est "ego" qui dit "ego" (Benveniste 1966 : 260)

Schéma 1. Incidences identitaires

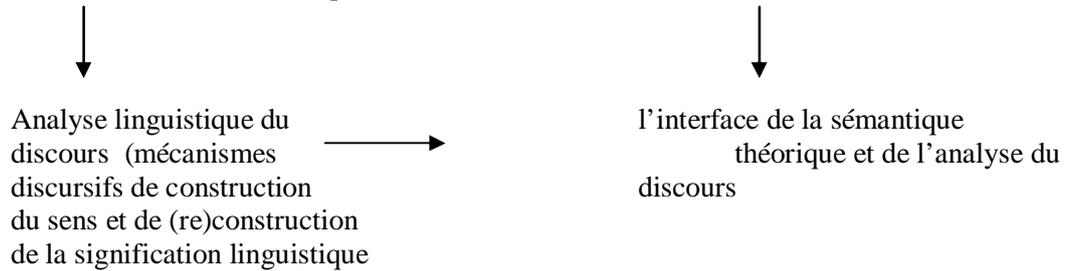
L'étude des incidences identitaires (transformation de soi et élaboration d'une identité collective, celle de l'université européenne) du discours académique



Les secondes, annoncées par la réflexion de Ronald Langacker et de Georges Vignaux, cités plus haut, et qui correspondent aux objectifs de ce que nous avons appelé "Analyse Linguistique du Discours" (désormais ALD) (Galatanu 1999b ; 2000b) sont proprement linguistiques et notamment sémantiques (schéma 2).

Schéma 2. Incidences linguistiques

L'étude des incidences linguistiques (les transformations ou le cinétisme des significations lexicales) du discours académique

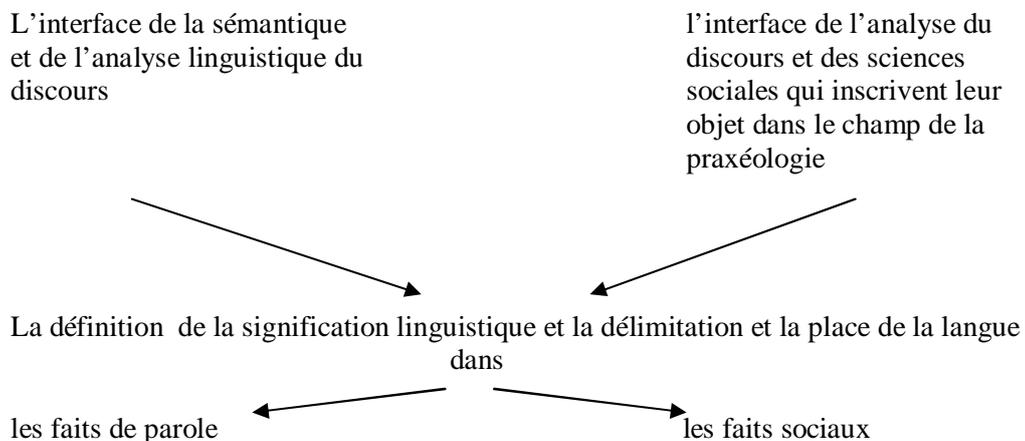


Les premières seront étudiées avec des outils méthodologiques se situant à l'interface de l'analyse du discours et des sciences humaines et sociales qui définissent leur objet comme relevant de la praxéologie : la psychologie sociale, la sociologie, les sciences de l'éducation, alors que les secondes font l'objet d'une étude se situant à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours.

Les deux approches, *id est* les deux interfaces de disciplines abordant toutes d'une manière ou d'une autre le langage et, notamment le discours, sont fondées sur des interrogations formulées par la linguistique depuis qu'elle s'est donné pour tâche, avec F. de Saussure (1916), de construire son objet scientifique spécifique :

- sur la définition de la langue,
- sur la délimitation et la place de la langue dans "les faits de langage" et dans "les faits humains" (schéma 3).

Schéma 3. Interfaces en analyse du discours



Si les réponses sont multiples et parfois polémiques, il n'en reste pas moins que l'interface de la langue et de la parole est pour tous les paradigmes que l'histoire de la linguistique a connus, un objet d'étude qui intéresse aussi bien les sciences du langage que la sociologie, la psychologie, les sciences de l'éducation, les sciences cognitives.

Il est indéniable, par exemple, que l'étude des représentations sociales passe par l'analyse des discours portés par les acteurs sociaux sur le monde, et en particulier sur les pratiques humaines, sur eux-mêmes et sur les autres. Il est aussi unanimement admis que, pour en rendre compte, pour construire les représentations du monde proposées par le discours, nous devons mettre en œuvre les outils issus de l'analyse linguistique: sémantique, syntaxique, phonologique.... Le discours y est appréhendé comme une **“voie d'accès” aux représentations, aux connaissances des sujets, et donc aux identités des acteurs sociaux, qu'ils soient instances énonciatives ou qu'ils fassent partie seulement de l'univers référentiel du discours.**

Le discours est également étudié de plus en plus dans sa dimension d' **“acteur du monde”, qui agit sur les “états mentaux”, pour les conforter et ou les compléter, les enrichir, les insérer dans de nouveaux systèmes de connaissances et de valeurs, ou encore les déstabiliser, les déconstruire et les reconstruire.**

C'est justement cette approche qui nous permet d'envisager les incidences identitaires du discours académique sur la société européenne de la connaissance, notamment l'image identitaire de soi des universités engagées dans le processus de Bologne. Nous allons proposer une approche théorique et méthodologique de cet objet que nous situons à l'interface de la sémantique lexicale et de l'AD, en sachant que d'autres approches sont possibles et qu'elles s'ouvrent toutes, par les hypothèses interprétatives qu'elles rendent possibles (et nécessaires) à d'autres champs disciplinaires, comme la sociologie, les sciences politiques, les sciences de l'éducation, la psychologie sociale.

En revanche, l'analyse des mécanismes discursifs de cette “force agissante” que nous

proposons fait apparaître un phénomène moins étudié à **l'interface de la sémantique linguistique et de l'analyse du discours** qu'à l'interface de cette dernière et d'autres sciences humaines et sociales, comme la sociologie ou la psychologie, celui du **cinétisme de la signification lexicale**.

Dans la mise en œuvre du potentiel de signification des mots, pour construire du sens discursif, la parole peut activer (*Il est intelligent , il comprend tout*), voire renforcer (*C'est un vrai crime, il faut une sanction sévère*) ce potentiel, mais également, l'affaiblir (*Elle est belle, mais bête*), le transgresser voire l'intervertir (*Je suis raisonnable, je demande l'impossible*), l'enrichir de nouveaux stéréotypes, le modifier (*C'est une belle femme, mais elle n'est pas superficielle.*).

Nous allons donc essayer de montrer comment **ces mécanismes discursifs, qui relèvent de l'actualisation subjective de la langue, en contexte** - à la fois porteur de contraintes socio - culturelles et inédit pour chaque occurrence de parole - , **peuvent modifier "le patrimoine" sémantique d'une communauté linguistique, le faire évoluer , garantissant ainsi la richesse de ces ensembles ouverts d'associations mentales portées par la signification des mots**. Et ce faisant, nous pensons apporter un argument à **une approche holistique de l'action humaine comme une "intrication sujet-activité-environnement" dans laquelle la parole, l'activité langagière, participe en construisant le monde, les identités, du lien social, et les mots pour les dire**. Nous en voulons pour preuve l'élaboration discursive de *l'union européenne* et des nouvelles significations pour les expressions linguistiques qui en sont les dénominations: *la société du développement durable donc de la connaissance, la société de la diversité dans l'unité, la société de la citoyenneté*.

Nous allons proposer une approche théorique de ce phénomène linguistique appréhendé comme un produit de l'interaction du sujet parlant et de son environnement (contexte socioculturel de l'acte de langage) dans et par les activités langagières. Cette approche théorique de l'élaboration discursive des phénomènes congruents de construction des identités des acteurs sociaux, individuels et collectifs, d'une part, et de modification du patrimoine sémantique d'une langue par les

mécanismes discursifs mis en œuvre, d'autre part, sera illustrée par les discours académiques sui-référentiels²⁶ portant sur la participation des universités européennes à la construction de la société de la connaissance (pour le développement durable), par la médiation de l'«espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche».

Ce faisant, il nous faudra faire des choix pour répondre aux questions soulevées par la thématique du présent ouvrage sur la validité du concept même de discours académique et sur le statut de ce «genre discursif».

Notre exposé s'organisera en trois parties :

- *Le discours académique* : définition et statut du concept ;
- L'analyse du discours et la sémantique des possibles argumentatifs (du potentiel argumentatif des significations lexicales) ;
- «*L'Europe de la connaissance*» proposée par le discours académique.

2. Le discours académique : définition et statut du concept

En analyse du discours, en sémiotique et analyse textuelle, plusieurs points de vue sur la définition et le statut du genre discursif coexistent et s'opposent ou se complètent témoignant de la diversité des approches théoriques sur le discours et le texte : fonctionnel, énonciatif, communicationnel, textuel, rhétorique (Charaudeau et Branca-Rossoff 2002). Mais qu'il s'agisse d'un point de vue fondamentalement praxéologique, privilégiant le champ de pratique et les types d'activités qui y sont produites ou d'un point de vue plus linguistique, privilégiant des distributions statistiquement remarquables de formes linguistiques, l'analyste est toujours confronté au croisement de ces deux grands groupes de données, puisque, dans le premier cas, il cherche les traits linguistiques récurrents et quantitativement significatifs pour caractériser un type de discours correspondant à une activité humaine et /ou à un champ de pratique et dans le second cas, les traits linguistiques pris en compte correspondent soit à des hypothèses du chercheur sur une typologie a

²⁶ Entendus comme les discours produits par l'institution universitaire sur sa politique et sa gouvernance.

priori des champs discursifs, soit à des conditions contextuelles de production des discours. Notre position correspond à des choix épistémologiques et théoriques que nous avons exposés ailleurs (Galatanu 1997 ; 1999b ; 2000b ; 2002 ; 2003ab) :

- une définition du “discours” comme un ensemble d’actes de langage découpé sur des critères praxéologiques , soit par l’énonciateur lui-même, soit par l’analyste, s’inscrivant dans un champ de pratique qui définit un champ discursif ;
- une définition du “texte” comme un ensemble d’énoncés, produits par ces actes de langage ;
- une définition du “genre discursif” praxéologique et évolutif, comme les pratiques humaines elles mêmes et donc *a posteriori* ;
- une caractérisation du genre discursif à partir des résultats de l’analyse linguistique du texte selon une matrice d’analyse englobante et englobant l’étude des mécanismes de construction du sens des énoncés et, *ipso facto* de construction des significations des entités linguistiques (lexèmes, syntagmes et phrases).

Peut-on parler, dans cette perspective, d’un genre discursif académique ? La réponse est oui, dans la mesure où l’on peut déterminer un champ de pratique discursive, langagière “académique”, en entendant par académique, ce qui relève de la pratique langagière dans le cadre de la pratique universitaire. On peut, à partir de cette réponse, dans une première approximation, définir des sous-genres discursifs en fonction du dispositif énonciatif des différentes activités langagières “académiques” : communication interne / communication externe, en fonction de l’objet de la communication académique : par exemple, gestion et gouvernance universitaire, pratique proprement didactique²⁷. Notre choix porte sur le discours de la politique universitaire et notamment, sur le projet des établissements universitaires européens que l’on pourrait appeler de manière synthétique le projet « Bologne », c’est-à-dire le projet de création de “l’espace européen d’éducation supérieure et de recherche”. **Ce discours qui pose comme objet les choix politiques au niveau des missions de l’université et de sa gouvernance, est un discours identitaire, un discours sur soi dans le contexte européen.** Conformément aux hypothèses théoriques sur l’activité langagière et son pouvoir de reconstruction de soi et du monde, y compris du patrimoine sémantique des communautés linguistiques dans lesquelles il s’inscrit,

²⁷ Nous entendons par pratique (et discours) proprement didactique la pratique instituée visant explicitement l’acquisition des savoirs et des compétences par un public apprenant (Galatanu 1984 ; 1996)

hypothèses que nous avons rapidement énoncées plus haut, ce discours participe à **l'élaboration de l'identité universitaire européenne** et, plus largement, à l'identité européenne, d'une part et, d'autre part, à **la reconstruction des significations des mots pour dire ces identités**.

3. L'analyse du discours et la sémantique des possibles argumentatifs.

La construction discursive de la signification lexicale

Dans ce qui suit, nous nous proposons de présenter et d'illustrer un modèle de construction des significations lexicales susceptible de rendre compte du cinétisme de ces significations et de montrer comment à travers les mécanismes sémantico-discursifs d'activation de leur potentiel argumentatif, les discours reconstruisent les systèmes de valeurs qui accompagnent les pratiques sociales.

3.1. Filiation du modèle

Le modèle de description (*id est* de construction) des significations lexicales, la "Sémantique des Possibles Argumentatifs" (SPA), que nous développons au GRASP²⁸ depuis 1999 (Galatanu 1999ab ; 2000abc ; 2002 ; 2003ab ; à paraître ab) a comme point de départ :

- d'une part, une réflexion sur la proposition de Putnam (Putnam 1975 ; 1990 ; 1994) de décrire la signification des mots en terme de noyau (traits de caractérisation) et de stéréotypes (associés durablement aux mots). Nous y avons ajouté une troisième strate, celle de "possibles argumentatifs", qui représentent des séquences discursives, déployant l'association du mot avec les éléments de son stéréotype et donc calculables à partir du stéréotype. Le stéréotype fonctionne donc comme **un dispositif de génération de discours potentiel** qui est activé en co-texte et en contexte par un phénomène de "**contamination discursive**" analogue à celui de "décohérence" en physique quantique ;
- et, d'autre part, l'étude de la signification lexicale proposée par la théorie des

²⁸ Groupe d'Analyse Sémantique et Pragmatique, équipe du Centre d'Analyse Linguistique du Discours entre 2000 et 2004, actuellement Axe de recherche du Centre de Recherche sur les Conflits d'Interprétation – CERCI EA 3824 de l'Université de Nantes.

topoi (Anscombe 1995 ; Ducrot 1995a) et développée par la suite dans la théorie de blocs d'argumentation interne ou externe (Ducrot et Carel Ducrot 1999).

La proposition SPA trouve sa source dans la recherche d'un modèle de description de la signification lexicale (ou plutôt de la reconstruction de la signification lexicale à partir des hypothèses émises dans et par l'interprétation du sens de différentes occurrences d'emploi des lexèmes concernés), susceptible de rendre compte et de représenter à la fois :

1. des représentations du monde "perçu" et "modélisé" par la langue (Kleiber 1999 : 27-34) ;
2. et du potentiel discursif des mots (des enchaînements argumentatifs qu'ils autorisent), potentiel qui fait l'objet privilégié de la sémantique argumentative dans ses différents développements (Anscombe & Ducrot 1983 ; Anscombe 1995 ; Ducrot 1995a ; Carel Ducrot & Ducrot 1999) et que l'environnement sémantique de la phrase énoncée et /ou le contexte pragmatique de cet énoncé peuvent activer, voire renforcer ou, au contraire, affaiblir, voire neutraliser ou même intervertir.

3.2. La représentation de la signification lexicale dans la SPA

La représentation sémantique qui est proposée devra remplir au moins quatre conditions :

1. Comporter une dimension descriptive de la signification lexicale, préservant ainsi le recours à une lecture de la forme logique de la phrase énoncée (Sperber & Wilson 1989) ;
2. Cette dimension devra pouvoir faire apparaître à la fois la partie "stable" de la signification (voir Putnam et ses analyses des mots *arbre*, *eau* (Putnam 1975 ; 1990 ; 1994) et la partie évolutive, que le discours charge et /ou décharge de valeurs, comme dans le cas des mots *purification*, *collaboration*, *camarade*, *eugénisme* et même *démocratie* ou *innovation*) ;
3. Le modèle devra aussi pouvoir rendre compte du statut d'ensemble ouvert des éléments de signification évolutifs, que nous appelons avec Putnam, Fradin et Anscombe, "stéréotypes" ;
4. Il devra enfin pouvoir rendre compte du potentiel discursif (argumentatif)

de la signification lexicale.

Cette représentation comporte trois strates :

- le noyau : traits de catégorisation sémantique (Putnam 1975 ; 1990 ; 1994), dont les propriétés essentielles du concept représenté ;
- les stéréotypes : ensemble ouvert d'associations des éléments du noyau avec d'autres représentations, constituant des blocs d'argumentation interne²⁹ (Ducrot et Carel Ducrot 1999 ; Carel Ducrot et Ducrot 1999) ;
- Les "possibles argumentatifs" : séquences discursives déployant, dans des blocs d'argumentation externe³⁰, l'association du mot avec un élément de ses stéréotypes, séquences calculées à partir des stéréotypes.

Le noyau et les stéréotypes forment dans la SPA un dispositif de génération de séquences discursives argumentatives, "les possibles argumentatifs", qui peuvent être activées dans les occurrences discursives, ou déconstruites, voire interverties, par des phénomènes de contamination co- ou contextuelle.

La SPA est une approche de la signification lexicale **holistique**, **associative** et **encyclopédique**.

3.2.1 La SPA, une approche de la signification lexicale holistique et associative

Pour pouvoir rendre compte de la signification dans une approche holistique et associative, nous proposons une représentation du noyau non seulement en termes de propriétés essentielles du concept, mais également en termes de relations entre ces propriétés essentielles³¹ et les stéréotypes comme des associations, dans des blocs

²⁹ Un bloc d'argumentation interne représente une association de prédicats appartenant à la signification d'une entité lexicale dans une structure argumentative. (Carel Ducrot & Ducrot 1999).

³⁰ Un bloc d'argumentation externe représente l'association dans une structure argumentative du mot dont on construit la signification et de l'un des prédicats que nous avons identifiés comme faisant partie de son argumentation interne (ibid.).

³¹ Le travail sur la représentation du noyau a connu plusieurs étapes : une réflexion sur la possibilité d'élaborer une représentation en termes de "primitifs sémantiques", sur la représentation en termes de structure prédictive ou structure profonde sémantico-syntaxique de la signification lexicale, une réflexion sur la représentation des différentes catégories sémantiques : nominales et verbales. (Galatanu 2003a ; 2005 ; à paraître ab ; Pescheux, 2003 ; Le Thiec 2004).

de signification argumentative (relation posée comme une “relation naturelle”: cause - effet, symptôme phénomène, but moyen, etc.) des éléments du noyau avec d'autres représentations sémantiques. Ces associations sont relativement stables et elles forment des ensembles ouverts, dans ce sens qu'il serait impossible d'identifier avec certitude des limites rigides à ces ensembles dans une communauté linguistique à un moment donné de l'évolution de sa langue. Elles ont un ancrage culturel permettant donc d'inscrire de nouveaux éléments relevant du contexte culturel et contextuel dans la signification des mots.

3.2.2 La SPA, une approche de la signification lexicale encyclopédique

Cette approche de la signification est également un modèle encyclopédique, car tous les aspects de notre connaissance de l'entité en jeu contribuent au sens de l'expression qui la désigne. Tous les aspects de notre connaissance participent également à la reconstruction discursive de la signification lexicale grâce au phénomène de “**décohérence**” et de “**contamination**” **sémantique** et / ou **pragmatique**.

Les possibles argumentatifs, définis comme les associations virtuelles, dans les discours, du mot avec les éléments de ses stéréotypes, s'organisent dans deux faisceaux orientés respectivement vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques (positif et négatif) (Galatanu 2002 ; 2003ab ; à paraître ab). L'orientation positive ou négative du faisceau d'associations est fonction de la contamination discursive (due à l'environnement sémantique ou au contexte). Dans le cas des mots qui ont une inscription de l'un des pôles axiologiques (positif/négatif) dans leur noyau (*bien, mal*), ou dans leurs stéréotypes (*viol, égalité*), le potentiel axiologique et *id est* argumentatif reste néanmoins double (à la fois négatif et positif), puisque l'association du mot avec un élément de son stéréotype peut prendre une orientation conforme à l'orientation axiologique du stéréotype – *vertueux donc non menteur/donc estimé, laide donc désagréable à regarder-*, ou opposée à celle du stéréotype – *vertueux pourtant menteur/ pourtant méprisé, laide pourtant agréable à regarder-*.

3.3. Méthodologie de la SPA

Dans l'approche de la SPA, l'analyse sémantique des entités lexicales ne peut être qu'une construction de l'objet théorique "signification lexicale" à partir d'hypothèses externes sur le sens des occurrences de mobilisation de ces entités lexicales. Cette première étape de l'analyse correspond, pour des raisons opérationnelles, à l'étude du/ des discours lexicographique(s) et /ou d'énoncés produits et /ou repérés dans des séquences de communication.

Nous avons récemment illustré cette approche avec l'étude du mot *innovation* qui présente à la fois un intérêt linguistique, notamment par son traitement discursif et par le cinétisme de sa signification, et un intérêt sociologique, compte tenu de la place qu'il occupe dans le système de valeurs qui sous-tend les pratiques sociales dans le contexte de la constitution de la société européenne et de la mondialisation Galatanu 2005 ; à paraître b). En guise d'illustration de cette première étape du travail sémantique en SPA, nous allons résumer rapidement les résultats obtenus dans l'étude du mot *innovation*.

L'analyse des définitions lexicographiques fait apparaître deux éléments stables du noyau de la signification du mot *innovation* : "action" et "résultat de cette action", En fait, ces deux éléments sont présents dans les deux lectures de l'*innovation*, mais de manière différente:

- la signification "action d'innover (= d'introduire une chose nouvelle)" pourrait être représentée sous la forme d'une séquence, bloc d'argumentation interne (Carel Ducrot et Ducrot 1999): <**action X** (d'innover) **donc résultat =chose nouvelle**>;
- la signification "résultat de l'action d'innover" pourrait être représentée par la séquence argumentative: <**résultat = chose nouvelle parce qu'action X** (d'innover)>.

Dans les deux cas, comme il s'agit d'une action humaine, la signification a forcément une dimension "intentionnalité", au sens large du terme, tel qu'il est étudié par J. Searle (Searle 1983), couvrant des états mentaux comme l'intention, la volonté, aussi bien que la pulsion, le désir. La définition proposée par Littré rend

explicite justement ce trait: *innover* = “changer par esprit et désir de nouveauté”, *innovation* = “action d’innover, résultat de cette action”: “*Toute innovation est à craindre dans un gouvernement*”, “*tu entendras murmurer autour de toi: cela ne se peut, et, quand cela se pourrait, ce sont des innovations; des innovations! soit, mais tant de découvertes dans les sciences et les arts n’en ont-elles pas été?*” (Raynal Hist.phil. IV, 18 in Littré 1957).

Un autre élément stable est le trait “**nouveau**”, appliqué au résultat de l’action: “chose nouvelle dont l’existence est rendue possible par l’action”.

Enfin, toutes les définitions examinées font état, d’une manière ou d’une autre, d’un élément que l’on pourrait synthétiser comme “**une situation établie**”, instituée, voire régie par des normes que l’on peut rendre explicites. “La chose nouvelle” est rendue possible, est introduite “dans une situation établie”, “dans un état de choses établi”.

Les stéréotypes (associations des éléments du noyau à d’autres représentations sémantiques, présentes de façon relativement durable dans le contexte culturel d’emploi du mot et, par voie de conséquence, dans la signification du mot) s’organisent autour de ces trois éléments qui font la permanence de la signification de ce mot et de la construction et de l’interprétation du sens discursif des énoncés qui le mobilisent:

- | | |
|--|--|
| - désir / volonté (de changer) | donc °nouveau style
°nouvelle manière de faire
°objet nouveau (appareil...)
donc °..... |
| - action (de changer) ou résultat (changement) | donc °évaluation positive/négative
donc ° succès/échec social
donc °admiration/ regard critique
donc °..... |
| - situation établie à changer /changée | donc °amélioration/désordre
°plus belle/plus laide
°plus efficace/moins efficace
°..... |

La représentation que nous donnons ici des ensembles ouverts des “stéréotypes

linguistiques” du noyau de signification du mot innovation, telle qu’elle apparaît dans le discours lexicographique, représentation qui ne prétend pas au statut de formalisation, met en évidence **la bivalence axiologique de ce mot**.

La deuxième étape est celle du repérage des occurrences dans un discours défini et délimité sur critères praxéologiques (en ce qui concerne le propos de cet article, il s’agira du texte en version française du *Préambule* de la *Déclaration de Bologne*). La contamination discursive de la signification des mots étudiés, à travers les déploiements discursifs, *id est* argumentatifs, va confirmer ou infirmer (c’est-à-dire modifier, annuler ou intervertir) les possibles argumentatifs générés par le dispositif stéréotypique que nous avons construit au cours de la première partie de l’analyse. C’est à partir de ces déploiements discursifs du potentiel argumentatif du mot que l’on peut reconstruire sa signification dont le caractère évolutif - **le cinétisme** - a été posé d’emblée comme un a priori de notre approche sémantique.

Dans le cas du mot *innovation*, nous avons pu constater que les exemples des discours lexicographiques étudiés, qui illustrent l’activation son potentiel axiologique font déjà apparaître le cinétisme de sa signification, notamment une évolution du pôle négatif (les exemples proposés par *Littre*) vers le pôle positif :

- (i) “...>tu entendras murmurer autour de toi: cela ne se peut, et, quand cela se pourrait, ce sont des innovations; des innovations! soit, mais tant de découvertes dans les sciences et les arts n’en ont-elles pas été? (Raynal Hist. Phil.. IV : 18 in *Littre* 1957 : 1008)
- (ii) *Une innovation heureuse dans la mise en scène* (Lexis 1975 : 915).
- (iii) *Des innovateurs hardis conçurent une architecture adaptée aux nouveaux besoins des cités humaines* (Lexis 1975 : 915).
- (iv) *L’innovation au théâtre est la plus difficile et la plus dangereuse de toutes* (Le Petit Robert 1967 : 910-911).

Cette description de la signification du mot *innovation* à partir des discours des dictionnaires n’épuise pas et ne peut épuiser la richesse du concept d’innovation dans les pratiques sociales et dans les débats sur ces pratiques.

Notre corpus a été constitué, dans le cadre de cette étude, de l'ensemble des textes constituant les Actes du séminaire "Pourquoi innover?" (7 mai 2003, Lycée Pergaud Besançon).

Nous y avons analysé le déploiement des possibles argumentatifs, c'est-à-dire les séquences d'énoncés qui associent le mot *innovation* ou le mot *innover* avec d'autres représentations sémantiques (*id est*, avec d'autres mots) par un lien argumentatif (cause- effet, but- moyen, etc.). **Ces associations, récurrentes, peuvent être envisagées comme générées par les stéréotypes de la signification des deux mots.** Ainsi, les titres des ateliers thématiques nous conduisent dès le début à envisager la présence, dans la signification actuelle du mot *innovation*, dans le champ sémantique de l'éducation, de stéréotypes qui associent l'élément "intentionnalité" du noyau à "meilleure intégration de l'élève à l'école", "améliorer la réussite scolaire", "impulser une dynamique d'amélioration de la réussite scolaire", "développer le plaisir d'apprendre et d'être". Ces associations sont confirmées, détaillées et approfondies dans l'ensemble du corpus, qui se charge presque de l'analyse sémantique, en se chargeant de l'analyse **des pratiques innovantes.**

Les enchaînements argumentatifs regroupés sous (v) actualisent l'élément "volonté" du noyau que nous avons proposé plus haut

- (v) "*innover pour aller vers l'autre*"
- "*innover pour intéresser tout le temps*"
- "*innover pour répondre à un besoin*"
- "*innover pour ne pas reculer*"
- "*innover pour communiquer son expérience*"
- "*innover pour suivre la réalité*"
- "*innover pour réussir*"
- "*innover pour vivifier l'Ecole*"

.....

(Atelier "Innover pour aider l'élève à mieux trouver sa place à l'école")

On peut faire l'hypothèse d'une évolution de la signification du mot *innovation* non seulement au niveau de ses stéréotypes, ancrés dans le contexte socio- culturel et contraints par les changements de ce contexte, mais également au niveau du noyau, qui perdrait l'élément "désir" en faveur du renforcement de la "volonté", organisée,

institutionnalisée. En fait, plusieurs interventions font pourtant état d'une condition de la réussite de l'innovation qui reste le désir de l'acteur social, le goût pour l'introduction du nouveau:

Ces énoncés placent "le désir", le goût du nouveau dans la pratique parmi les conditions nécessaires de la réussite de la pratique innovante, mais non parmi les conditions nécessaires et suffisantes pour qu'il y ait action innovante. **Si les discours d'autres pratiques sociales confirment cette analyse, on peut conclure que la présence seule de la volonté, voire du volontarisme, ancré socialement, est requise dans le noyau de la signification du mot innovation (dont le cinétisme est évident), et que "le goût du nouveau" s'inscrit à l'heure actuelle parmi les stéréotypes proposés par ces discours.**

4. "L'Europe de la connaissance" proposée par le discours académique.

Le cas de "l'Europe de la connaissance" et d'ailleurs de tous les syntagmes qui renvoient à l'union européenne comme du mot *Europe* pose un vrai problème à l'analyste puisque le discours lexicographique ne participe que partiellement à la construction de la signification dans la mesure où ces syntagmes renvoient à des processus de dénomination en cours dans une logique politique, volontariste. Il s'agit de définitions conventionnelles a posteriori, proposées par des instances politiques (les institutions européennes) dans des discours définitionnels proposés souvent comme des définitions naturelles (Martin 1990) :

(vi) *Quelle que soit l'efficacité des politiques menées dans d'autres domaines, on ne pourra faire de l'Union européenne l'économie de la connaissance la plus avancée du monde qu'avec le concours essentiel de l'éducation et de la formation, en tant que facteurs de la croissance économique, de l'innovation, de l'emploi durable, de la cohésion sociale.* (Commission européenne 2002).

Plusieurs travaux en analyse du discours menés au GRASP sur des textes des

institutions européennes³², ont fait apparaître trois zones sémantiques définitives de la société de l'Union Européenne :

- la société de la citoyenneté, des valeurs, des droits et des devoirs communs ;
- la société de la diversité culturelle dans l'unité ;
- la société du développement durable qui s'appuie sur le respect des droits et devoirs et de la diversité des cultures des citoyens, mais également sur la connaissance.

Ce troisième axe nous intéresse tout particulièrement parce qu'il se retrouve décliné en termes de politique universitaire dans de nombreux textes académiques qui expriment les projets des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en France, mais également dans des textes produits par les instances inter universitaires ou celles qui définissent les politiques de coopération des universités avec les collectivités territoriales. Les recherches du GRASP ont mis en évidence la récurrence de trois espaces sémantiques, les lexies qui y renvoient fonctionnant comme les éléments du noyau, des propriétés essentielles de l'*Europe*, des traits destinés à devenir des traits stables . Nous faisons l'hypothèse praxéologique que la lexie *société européenne* peut être considérée comme le résultat d'un processus de dénomination (que nous formulons en (vii), que nous vivons en direct , et non d'un acte de désignation (que nous formulons en (viii) :

(vii) *La communauté européenne dans laquelle les pays membres harmonisent et partagent la production et la transmission / diffusion des savoirs et des savoir-faire pour un développement durable s'appelle **la société de la connaissance**.*

(viii) ***La société de la connaissance** renvoie/désigne la communauté européenne dans laquelle les pays membres harmonisent et partagent la production et la transmission des savoirs et savoir-faire pour un développement durable.*

Faire cette hypothèse revient à dire que le discours métapolitique joue une fonction fondamentale dans le cas de l'Europe, ou autrement dit, que l'Europe est une construction discursive et pas seulement à travers ses textes fondateurs, comme le *Traité Constitutionnel*, mais à travers tous les textes qui accompagnent la production d'actions politiques des institutions .

³² Lalys 2001 ; Pan, Malkawi, Bellachahab & Rmila 2003 ; Falas, Godin & Youngine 2003 ; Galatanu 2004.

4.1. L'université dans le discours lexicographique et dans le discours académique européen

Parmi les représentations associées à "*société de la connaissance*" dans le discours sur *l'Europe*, *l'université* occupe une place importante dans les discours médiatiques et politique et, évidemment, dans le discours académique. Selon les dictionnaires étudiés, le sens moderne de "*une université*" est selon une définition lexicographique ("naturelle", dans l'approche de Robert Martin), un établissement d'enseignement supérieur constitué par un ensemble d'unités de formation et de recherche.

L'analyse des définitions naturelles peut être représentée sous la forme d'une structure prédicative, sémantico- syntaxique complexe, autour de trois prédicats : **enseigner**, **apprendre** et **chercher** (faire de la recherche, ou produire des savoirs), dont les actants peuvent être décrits par des propriétés essentielles, susceptibles de former le noyau de la signification du mot *université*.

Dans l'établissement "université" :

Les enseignants doivent faire savoir P aux étudiants <valeurs : déontique, épistémique>

DC

Les enseignants font savoir P aux étudiants < valeur épistémique>

Et

Les étudiants veulent apprendre P <valeurs : volitive, épistémique>

DC

Les étudiants apprennent P <valeur épistémique>

Et

Les enseignants doivent vouloir connaître nouveau P < valeurs : déontique, volitive, épistémique>

DC Les enseignants font des efforts pour comprendre P <valeurs : épistémique, pragmatique>

Et

Les enseignants et les étudiants forment une collectivité à statut de personne morale administrative <valeurs déontique, pragmatique et morale>

Les stéréotypes peuvent être représentés par des ensembles ouverts d'associations dans des blocs d'argumentation interne (en DC ou en PT) de ces éléments (propriétés essentielles) avec d'autres représentations. Par exemple :

enseigner DC savoir

enseigner DC être respecté
faire des efforts DC savoir
vouloir apprendre DC savoir
apprendre DC réussir dans la vie ...
membres d'un établissement DC responsabilité morale

Les "possibles argumentatifs" générés par ce "dispositif stéréotypique" pourront être représentés par des blocs d'argumentation externe déployés sous leur forme normative, en "donc" (DC) et sous leur forme transgressive, en "pourtant" (PT) (Ducrot 1995b) :

Université DC effort/ travail/réussite
Et
Université PT paresse/ absence d'effort/échec dans la vie

Université DC savoir des enseignants
Et
Université PT ignorance des enseignants
....

Sans essayer d'aller plus avant dans cette analyse, la recherche des occurrences du mot université dans le texte étudié et l'étude des environnements sémantiques de ces occurrences fait apparaître le déploiement de topoi qui ne sont pas habilités par le dispositif de signification lexicale construit.

Il y a, dans le texte, 21 occurrences du mot université dont 4 par anaphores (2 anaphores pronominales et 2 nominales) :

= 7 dans l'introduction du "Préambule"
= 7 dans l'exposé des principes fondamentaux
= 4 dans la partie consacrée aux moyens
= 3 dans la conclusion

- (1) *Les Recteurs des Universités européennes soussignés [...]*
- (2) *[...] à l'occasion du IXe centenaire de la plus ancienne d'entre elles [...]*
- (3) *[...] doivent plus que jamais prendre conscience du rôle que les universités seront appelées à jouer dans une société qui se transforme et qui s'internationalise*
- (4) *..[...] du développement culturel, scientifique et technique qui, lui, se forge dans les centres de culture, de connaissance et de recherche que sont devenues les vraies universités*
- (5) *[...] la tâche de diffusion des connaissances que l'université doit assumer [...] implique aujourd'hui qu'elle s'adresse également à l'ensemble de la société – dont l'avenir culturel, social et économique exige notamment un effort considérable de formation permanente ; [...]*
- (6) *Que l'université doit assurer aux générations futures une éducation et une formation leur permettant de contribuer au respect des grands équilibres de l'environnement naturel et de la vie.*
- (7) *[...] les principes fondamentaux qui doivent assurer dans le présent et le futur la vocation de*

L'université

- (8) *L'université, au cœur de sociétés diversement organisées [...], est une institution autonome qui, de façon critique, produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement,*
- (9) *[...] elle doit être indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique.*
- (10) *Dans les universités, l'activité didactique est indissociable de l'activité de recherche afin que l'enseignement soit à même de suivre l'évolution des besoins comme les exigences de la société et des connaissances scientifiques.*
- (11) *La liberté de recherche, d'enseignement et de formation étant le principe fondamental de la vie des universités [...].*
- (12) *[...] les pouvoirs publics et les universités, chacun dans leur domaine de compétences, doivent garantir et promouvoir le respect de cette exigence fondamentale*
- (13) *[...] l'université est donc le lieu de rencontre privilégié entre professeurs, ayant la capacité de transmettre le savoir et les moyens de le développer par la recherche et l'innovation, et les étudiants, ayant le droit, la volonté et la capacité de s'en enrichir*
- (14) *[...] avec le souci constant d'atteindre au savoir universel, l'université [...] ignore toute frontière géographique et politique et affirme la nécessité impérieuse de la connaissance réciproque et de l'interaction des cultures.*
- (15) *[...] les instruments propices à sa réalisation doivent être fournis à l'ensemble des membres de la communauté universitaire.*
- (16) *Chaque université doit garantir à ses étudiants [...] la sauvegarde des libertés et les conditions nécessaires pour atteindre leurs objectifs en matière de culture et de formation.*
- (17) *Les universités [...]*
- (18) *[...] et notamment les universités européennes voient dans l'échange réciproque d'informations et de documentation comme dans la multiplication d'initiatives scientifiques communes les instruments fondamentaux d'un progrès continu de connaissances.*
- (19) *[...] elles encouragent la mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants et considèrent qu'une politique générale d'équivalence en matière de statut, de titres, d'examens (tout en préservant les diplômes nationaux), et d'attribution de bourses, constitue l'instrument essentiel garantissant l'exercice de leurs missions contemporaines.*
- (20) *Les Recteurs soussignés, au nom de leur Université, [...]*
- (21) *[...]cette Charte, expression unanime de la volonté autonome des universités.*

A partir de l'occurrence (3) qui est au centre du sens textuel : ce que c'est qu'une "vraie université" (occurrence (4), on trouve les déploiements de blocs d'argumentation externe suivants :

- | | |
|------|---|
| ba1 | université donc centre de culture, de connaissance et de recherche |
| ba2 | université donc devoir de s'adresser à l'ensemble de la société |
| ba3 | université donc devoir assurer une éducation et une formation permettant de contribuer au respect des grands équilibres de l'environnement naturel et de la vie |
| ba4 | université donc cœur de la société |
| ba5 | université donc institution autonome |
| ba6 | université donc transmission critique de la culture (diversifiée) à travers la recherche et l'enseignement |
| ba7 | université donc indépendance de tout pouvoir politique, économique et idéologique |
| ba8 | université donc indissociabilité de la recherche et de l'enseignement |
| ba9 | université donc réponse à l'évolution des besoins et les exigences de la société et des connaissances scientifiques |
| ba10 | université donc liberté de la recherche et de l'enseignement |
| ba11 | université donc refus de l'intolérance |

- ba12 université donc dialogue/
- ba13 université donc lieu de rencontre privilégié entre professeurs (ayant la capacité de transmettre le savoir et les moyens de le développer par la recherche et l'innovation) et des étudiants (ayant le droit, la volonté et la capacité de s'en enrichir)
- ba14 université donc professeurs ayant la capacité de transmettre le savoir
- ba15 université donc professeurs ayant les moyens de développer le savoir (par la recherche et l'innovation)
- ba16 université donc innovation
- ba17 université donc recherche
- ba18 université donc étudiants ayant le droit de s'enrichir du savoir des p professeurs
- ba19 université donc étudiants ayant la volonté de s'enrichir du savoir des p professeurs
- ba20 université donc étudiants ayant la capacité de s'enrichir du savoir des professeurs
- ba21 université donc dépositaire de l'humanisme européen
- ba22 université donc souci d'atteindre le savoir universel
- ba23 université donc refus de frontières géographiques et politiques
- ba24 université donc affirmation de la nécessité impérieuse de la connaissance réciproque
- ba25 université donc interaction des cultures
- ba26 université donc communauté universitaire donc assurance et partage des instruments (moyens) adéquats [efficaces] entre tous les membres
- ba27 université donc recrutement recherche et enseignement
- ba28 université donc devoir de garantir aux étudiants les conditions nécessaires pour atteindre leurs objectifs en matière de culture et de formation (devoir garantir le nécessaire pour le succès des objectifs)
- ba29 université européenne donc échange réciproque d'informations et de documentations
- ba30 universités européennes donc initiatives d'actions communes donc garantie du progrès scientifique
- ba31 université européenne donc mobilité des enseignants - chercheurs
- ba32 université européenne donc équivalence des diplômes pourtant préservation des diplômes nationaux donc garantie de l'exercice de ses missions contemporaines
- ba33 université européenne donc équivalence de statut donc garantie de l'exercice de ses missions contemporaines
- ba34 université européenne donc équivalence de titres donc garantie de l'exercice de ses missions contemporaines
- ba35 université européenne donc équivalence d'examens donc garantie de l'exercice de ses missions contemporaines
- ba36 université européenne donc volonté commune des structures et des acteurs qui la compose.

Les représentations, associées dans ces blocs d'argumentation externe qui redéfinissent l'université, ou tout au moins l'université européenne et /ou la relation argumentative qui les lie, sont, dans la plupart des énoncés de ce texte, modalisées dans la zone du déontique, voire de l'aléthique ou du volitif :

- a. L'université et leurs professeurs sont appelés (= prédestinés) <modalisation aléthique NECESSAIRE> (ou doivent <modalité déontique OBLIGATOIRE>) à :produire et transmettre le savoir, à garantir les moyens et outils nécessaires pour remplir leurs fonctions, à partager la culture et le savoir avec les autres universités et avec la société dans son ensemble, à assurer aux générations futures une éducation et une formation permettant de contribuer au respect de l'environnement et de la vie, à répondre aux évolutions sociales et aux besoins de la société, etc., et ils ont la capacité <modalisation aléthique POSSIBILITE INTERNE> et la volonté <modalisation volitive> d'assumer et de mener à bonne fin ces tâches "aléthisées".
- b. Les étudiants, de leur côté ont le droit <modalisation déontique PERMIS>, la volonté <modalisation volitive> et la capacité <modalisation aléthique POSSIBILITE INTERNE> de "s'enrichir du savoir des professeurs" <modalisation épistémique surmodalisée par une modalisation axiologique positive complexe: pragmatique, affective, morale>.
- c. Nous pouvons également constater une modalisation paradoxale au sens logique du terme au niveau de la modalisation de *l'université*, entendue comme personne morale, ou ensemble de ses acteurs, dans les blocs d'argumentation externe : b 5, b 7, ba10/ versus/ ba2, ba3. En fait, l'université est nécessairement libre, autonome et indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique et en même temps elle doit suivre les exigences et évolutions de la société, de son développement et du progrès (économique et social) et par ailleurs répondre à des règles sociales qui préservent un certain type de société en cours de construction.
- d. Enfin, dans les deux dernières occurrences du mot, *les universités européennes*, par leurs recteurs, signataires de la Charte, expriment leur *volonté* unanime (<modalisation volitive>) autonome ("modificateur sémantique réalisant"³³ (Ducrot 1991), renforçant la valeur modale volitive) de mobilité des enseignants et des étudiants et de faire en sorte qu'elles puissent (<modalisation aléthique POSSIBLE>) suivre progressivement les dispositions (<modalisation déontique obligatoire>) de cette Charte, issue comme une nécessité du contexte actuel.

Autrement dit, la Déclaration (id est la Charte) de Bologne est une émanation de **la nécessité de la volonté des universités de répondre à certaines conditions sociales, historiques en produisant des règles de gouvernance spécifiques de ces conditions** : la chaîne des surmodalisations est :

NECESSITE > VOLONTE> OBLIGATIONS > POSSIBILITE> P,

où P = les stéréotypes du mot université tels que nous pouvons les reconstruire à partir des déploiements argumentatifs repérés dans le texte :

- = Enseignants donc production et transmission du savoir à toute la société
- = Enseignants donc capacité de production et transmission du savoir

³³ Qui renforce le degré d'application d'un prédicat nominal ou verbal.

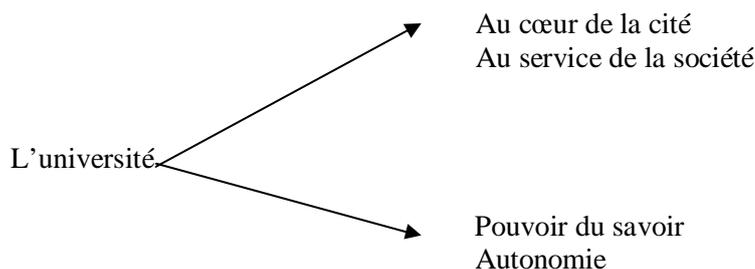
- = Enseignants donc formation et éducation permettant de contribuer au respect de l'environnement et de la vie
- = Enseignants donc refus de l'intolérance
- = Enseignants donc chercheurs
- = Chercheurs donc enseignants
- = Enseignants donc connaissance de la culture de l'autre
- Etc
- = Etudiants donc volonté d'apprendre
- = Etudiants donc capacité d'apprendre
- Etc
- = centre d'enseignement, recherche et diffusion de la culture donc cœur de la cité
- = centre d'enseignement, recherche et diffusion de la culture donc autonomie
- = centre d'enseignement, recherche et diffusion de la culture donc réponse aux besoins et exigences de la société
- Etc.

4.2. *Universitas* > *université* > *universitas* : le cinétisme de la signification du mot *université*

Deux conclusions pourront être formulées en réponse aux questions de recherche et aux hypothèses concernant les incidences du discours académique de gouvernance des universités européennes : sur la construction des images identitaires de « la société de la connaissance » et sur leurs incidences proprement sémantiques (le cinétisme des significations lexicales).

La première concerne la signification du mot *université* telle que nous l'avons reconstruite à partir du texte étudié. Nous y retrouvons la définition des premières universités européennes (Rüegg 1992)³⁴, par au moins quatre des blocs d'argumentation externe déployés dans le texte et, ipso facto par au moins quatre des nouveaux stéréotypes ainsi reconstruits :

³⁴ On retrouve la définition des premières universités européennes (voir Rüegg (ed) 1992).



Le cinétisme du mot apparaît comme le résultat de mécanismes discursifs qui s'appuient sur la contamination sémantiques en co-texte et en contexte à travers la proposition dans et par le discours de blocs d'argumentation externe inédits par rapport au calcul des "possibles argumentatifs" autorisées par les définitions lexicographiques. Ces blocs sont parfois paradoxaux ou contradictoires, même si chacun pris séparément a une justification contextuelle, renforcée par une modalisation aléthique.

Ceci nous amène à formuler la seconde conclusion qui concerne aussi bien les mécanismes sémantico-discursifs mis en œuvre par le discours académique sur la gouvernance des universités que ses effets identitaires : l'élaboration discursive d'une image identitaire de *la société européenne*.

La construction discursive de la signification du mot *université*, signification proche des ses sources étymologiques, appuie et argumente (c'est-à-dire autorise les enchaînements discursifs qui la produisent) une image identitaire de l'Europe comme une société de la connaissance, des citoyens et de la diversité dans l'unité :

L'Université => au cœur de la cité
=> autonome
=> puissante

**donc l'Europe = société de la
connaissance**

L'Université => réponses aux besoins
et aux exigences de la société

donc l'Europe = société des citoyens

L'Université => respect des libertés
=> échange et partage
=> connaissance réciproque

=> interaction des cultures

**donc l'Europe = société de la
diversité dans l'unité**

Bibliographie

Anscombe, J.C. (éd.) 1995. *Théorie des topoï*. Paris : Kimé.

Anscombe, J.-C. & O. Ducrot 1983. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga.

Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Chareaudeau, P. & S. Branca-Rossoff 2002. Genre discursif. In : Charaudeau, P. & D. Maingueneau (éds.) 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 277-283.

Carel Ducrot, M. & O. Ducrot 1999. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. In : Galatanu, O. & J.M. Gouvrad (éds.) 1999. *Langue Française 123: La sémantique du stéréotype*, 6-26.

Commission européenne 2002. *Education et formation en Europe : systèmes différents, objectifs partagés pour 2010*. Direction générale de l'éducation et de la culture. S.l.

Ducrot, O. 1991. *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.

Ducrot, O. 1995a. Topoï et formes topiques. In : Anscombe, J.C. (éd.) 1995. *Théorie des topoï*. Paris : Kimé, 85-100.

Ducrot, O. 1995b. Les modificateurs déréalisants. *Journal of Pragmatics* 24 (1-2), 145-165.

Ducrot, O. & M. Carel Ducrot 1999. Les propriétés linguistiques du paradoxe. *Langue française*. Sept. 1999, 27-40.

Falaus, A., A. Godin & J. Youngine 2003. *Etude de la signification de "société de la citoyenneté"*. S.l.

Galatanu, O. 1984. *Actes de langage et didactique des langues étrangères*. Bucarest : TUB.

Galatanu, O. 1996. Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique. In : Barbier, J.M. 1996. *Savoirs*

théoriques, savoirs d'action. Presses Universitaires de Paris, 101-119.

Galatanu, O. 1997. Les argumentations du discours lyrique. In : *L'écriture poétique moderne. Le narratif, la poétique, l'argumentatif*. CRINI. Université de Nantes, 15 - 37.

Galatanu, O. 1999a. Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée. In : Galatanu, O. & J.M. Gouvard (éds.) 1999. *Langue Française 123: La sémantique du stéréotype*, 41-51.

Galatanu, O. 1999b. Argumentation et analyse du discours. In : Gambier, Y. & E. Suomela-Salmi (éds.) 1999. *Jalons 2*. Université de Turku, 41-54.

Galatanu, O. 2000a. Signification, sens et construction discursive de soi et du monde”. In : Barbier, J.M. & O. Galatanu (éds.) *Signification, sens, formation*. S.l. : Presses Universitaires de France, 25-44.

Galatanu, O. 2000b. Langue, Discours et systèmes de valeurs. In : Suomela-Salmi, E. (éd.) 2000. *Curiosités linguistiques*. Université de Turku, 80-102.

Galatanu, O. 2000c. La reconstruction du système de valeurs convoquées et évoquées dans le discours médiatique. In : *Actes du XXIIe congrès international de Linguistique et Philologie romanes, Bruxelles, 23-29 juillet 1998*. Vol VII. S.l. : Max Niemeyer Verlag, 251-258.

Galatanu, O. 2002. La dimension axiologique de l'argumentation. In : Carel, M. (éd.) 2002. *Hommage à Oswald Ducrot*. Paris : Kimé, 93-107.

Galatanu, O. 2003a. La sémantique des valeurs dans la prière française. In : Aroui, J.C. (éd.) 2003. *Le sens et la mesure. De la pragmatique à la métrique*. Paris : Champion Editeur, 69-88.

Galatanu, O. 2003b. La construction discursive des valeurs. In : Barbier, J.M. (éd.) *Valeurs et activités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Galatanu, O. 2004. *Les argumentations du discours métapolitique. Le cas des professions de foi des candidats aux élections européenne*. XXVe Colloque d'Albi, 2004. S.l.

Galatanu, O. 2005. Analyse du discours : l'innovation une valeur sociale complexe. In : *Ville, Ecole, Intégration. Diversité. Du neuf sur l'innovation*. Paris : CNDP – CRDP.

Galatanu, O. (à paraître)a. Sémantique des “possibles argumentatifs et axiologisation discursives, In : Bouchard, D. & I. Evrard. (éd.) *Représentation du sens linguistique II*. Paris, Louvain- La Neuve : Duculot.

Galatanu, O. (à paraître)b. Du cinétisme de la signification lexicale. In : Barbier, J.M.

& M. Durand (éd.) *Sujets/ Activités/Environnements*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kleiber, G. 1999. *Problèmes de sémantique. La polysémie en question*. Nancy : Presses Universitaires du Septentrion.

Lalys, H. 2001. *Analyse sémantique du discours : La Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne*. Mémoire de DEA. S.l.

Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. 1967. Paris : Société de nouveau Littré.

Le Thiec, M. 2004. *Le discours sur les jeunes dans la presse française*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Nantes.

Lexis. Dictionnaire de la langue française. 1975. Paris : Librairie Larousse.

Littré, E. 1957. *Dictionnaire de la langue française*. Tome 4. S.l. : Editions Jean-Jacques Pauvert.

Martin, R. 1990. La définition naturelle. In : *La définition*. 1990. Paris : Larousse, 86-95.

Pan, J., N. Malkawi, A Bellachahab & R. Rmila 2003. *Une étude comparative de la " Société de la diversité dans l'unité" dans le cadre de la Sémantique des Possibles Argumentatifs*. S.l.

Pescheux, M. 2003. *Argumentations du discours métacognitif*. Villeneuve d'Asq : Presses du Septentrion.

Putnam, H. 1975. The meaning of 'meaning'. *Philosophical papers, vol. 2*. Cambridge : Cambridge University Press.

Putnam, H. 1990. *Représentation et réalité*. Paris : Le Seuil.

Putnam, H. 1994. *Le réalisme à visage humain*. Paris : Armand Colin.

Rüegg, W. (ed.) 1992. *A History of the University in Europe*. Cambridge University Press.

Saussure de, F. 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris : Editions Payot & Rivages.

Searle, J. 1983. *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*. Cambridge University Press.

Sperber, D. & D. Wilson 1989. *Pour la traduction française. La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Les Editions de minuit.

Texte de référence

Magna Charta Universitatum

Universita di Bologna

Préambule

Les Recteurs des Universités européennes soussignés, réunis à Bologne à l'occasion du IXe centenaire de la plus ancienne d'entre elles, quatre ans avant la suppression définitive des frontières intra-communautaires et dans la perspective d'une collaboration élargie entre tous les peuples européens, estimant que les peuples et les Etats doivent prendre plus que jamais conscience du rôle que les universités seront appelées à jouer dans une société qui se transforme et s'internationalise,

Considèrent:

1. que l'avenir de l'humanité, en cette fin de millénaire, dépend dans une large mesure du développement culturel, scientifique et technique qui, lui, se forge dans les centres de culture, de connaissance et de recherche que sont devenues les vraies universités;
2. que la tâche de diffusion des connaissances que l'université doit assumer envers les nouvelles générations implique aujourd'hui qu'elle s'adresse également à l'ensemble de la société - dont l'avenir culturel, social et économique exige: notamment un effort considérable de formation permanente;
3. que l'université doit assurer aux générations futures une éducation et une formation leur permettant de contribuer au respect des grands équilibres de l'environnement naturel et de la vie.

Ils proclament devant les Etats et la conscience des peuples les *principes fondamentaux* qui doivent soutenir dans le présent et le futur la vocation de l'université.

Principes fondamentaux

1. L'université, au coeur de sociétés diversement organisées du fait des conditions géographiques et du poids de l'histoire, est une institution autonome qui, de façon critique, produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement. Pour s'ouvrir aux nécessités du monde contemporain, elle doit être indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique.
2. Dans les universités, l'activité didactique est indissociable de l'activité de recherche afin que l'enseignement soit à même de suivre l'évolution des besoins comme les exigences de la société et des connaissances scientifiques.
3. La liberté de recherche, d'enseignement et de formation étant le principe fondamental de la vie des universités, les pouvoirs publics et les universités, chacun dans leur domaine de compétence, doivent garantir et promouvoir le respect de cette exigence fondamentale.

Dans le refus de l'intolérance et dans le dialogue permanent, l'université est donc un lieu de rencontre privilégié entre professeurs, ayant la capacité de transmettre le savoir et les moyens de le développer par la recherche et l'innovation, et étudiants, ayant le droit, la volonté et la capacité de s'en enrichir.

4. Dépositaire de la tradition de l'humanisme européen, mais avec le souci constant d'atteindre au savoir universel, l'université, pour assumer ses missions, ignore toute frontière géographique ou politique et affirme la nécessité impérieuse de la connaissance réciproque et de l'interaction des cultures.

Moyens

La réalisation de ces objectifs, dans le cadre de semblables principes, exige des moyens efficaces et donc adaptés à la situation contemporaine.

1. Pour préserver la liberté de recherche et d'enseignement, les instruments propices à sa réalisation doivent être fournis à l'ensemble des membres de la communauté universitaire.

2. Le recrutement des enseignants - ainsi que la réglementation de leur statut doivent être commandés par le principe de l'indissociabilité de l'activité de recherche et de l'activité didactique.

3. Chaque université doit garantir à ses étudiants, tout en respectant la spécificité des situations, la sauvegarde des libertés et les conditions nécessaires pour atteindre leurs objectifs en matière de culture et de formation.

4. Les universités - et notamment les universités européennes - voient dans l'échange réciproque d'informations et de documentation comme dans la multiplication d'initiatives scientifiques communes les instruments fondamentaux d'un progrès continu des connaissances.

C'est pourquoi, retrouvant en cela leurs sources, elles encouragent la mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants et considèrent qu'une politique générale d'équivalence en matière de statut, de titres, d'examens (tout en préservant les diplômes nationaux), et d'attribution de bourses, constitue l'instrument essentiel garantissant l'exercice de leurs missions contemporaines.

Les Recteurs soussignés, au nom de leur Université, s'engagent à tout mettre en oeuvre afin que chaque Etat et les organisations supranationales concernées puissent s'inspirer progressivement des dispositions de cette Charte, expression unanime de la volonté autonome des universités.

Bologne, le 18 septembre 1988

Approches polyphoniques : constitution d'une image ou des images de l'allocutaire dans un discours académique roumain

Anita Moilanen

Abstract

Since the 1980s, linguists have tried to find and study the different voices of the sender, and that of the addressee in a text. In this paper, we discuss the general concept of polyphony with an emphasis on the theory of ScaPoLine (la théorie scandinave de la polyphonie linguistique), that scrutinizes how a written text is able to express these different voices in order to create a polyphonic effect. Our main concern is the creation of a representation of the addressee in a text by studying the linguistic and typographic markers in a Romanian academic discourse on educational reforms.

Keywords: Academic discourse, image of the addressee, theory of polyphony, theory of ScaPoLine

1. Introduction

De façon générale, la présence ou les indices exprimant la voix éventuelle du destinataire³⁵ ont été peu étudiés. Dans cet article, nous nous posons la question de savoir comment il serait possible d'étudier ce que Norén appelle *l'image de l'allocutaire* et essayons de trouver des traces de la voix du destinataire dans un texte.

Nous nous proposons donc de le faire à l'aide de quelques extraits tirés d'une collection de textes signée par Andrei Marga³⁶ *'Universitatea "Babeş-Bolyai" -*

³⁵ Voir la discussion sur la terminologie dans Chauvin 2002 : 13-24. Pour nous le locuteur et le scripteur, ainsi que le destinataire et l'allocutaire sont des synonymes dans cette présentation.

³⁶ Andrei Marga (né en 1946) est diplômé en philosophie et sociologie de l'université "Babeş-Bolyai" de Cluj-Napoca. Il a soutenu sa thèse en 1976 'Fenomenul Marcuse'. Il s'est spécialisé en philosophie contemporaine en Allemagne et aux Etats-Unis. Il a été professeur de philosophie contemporaine et de logique générale à la Faculté des Etudes Européennes de l'Université "Babeş-Bolyai" de Cluj-Napoca. Il a travaillé comme doyen à la Faculté de l'Histoire et de la Philosophie (1990-1992), comme vice-recteur (1992-1993) et depuis 1993 comme recteur de l'Université "Babeş-Bolyai" de Cluj-Napoca. Pendant la période de 1997-2000, il a été ministre de l'Education Nationale en Roumanie. Il a été membre du Comité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

dezvoltare și consolidare ; Cluj-Napoca, 2000 (119 p. ; publiée par Editura Presa Universitară Clujeană). Il s'agit d'une étude de cas, d'une présentation de la réforme universitaire entamée au sein de l'Université "Babeș-Bolyai" de Cluj-Napoca. Rappelons que, dans le contexte où les textes en question ont été publiés (en 2000), la Roumanie souhaitait commencer le processus d'adhésion en désirant être incluse dans les négociations de l'élargissement de l'Union européenne. Ainsi le rôle et la mission de cette présentation de Marga étaient, à notre avis, de faire de la publicité, de persuader et convaincre l'auditoire et d'argumenter pour la cause de la Roumanie en tant que 'bonne candidate' à l'Union.

Dans un cadre plus large, notre point de départ est, d'une part, que chaque texte est écrit en tenant compte de ses lecteurs, son lectorat présumé - le texte est toujours destiné à être lu ou être entendu par des destinataires, par quelqu'un³⁷. Tuomarla souligne ce fait en disant que le locuteur est en train d'aménager son discours tout d'abord pour communiquer mais, en même temps, il tient également compte de ses destinataires, de ceux à qui il adresse son message (2000 : 206). D'autre part, notre approche se base sur le fait que ce destinataire doit être ou, en général, est exprimé ou présent d'une manière ou d'une autre dans le texte. Dans le cas spécifique de notre texte roumain, nous supposons que comme allocutaire modèle ou présumé de ce texte particulier, ce sont bien sûr les lecteurs roumains, tous ceux qui s'intéressent à l'Université de "Babeș-Bolyai" de Cluj-Napoca. A notre avis, le texte est surtout destiné à être lu et étudié par 'tous les Européens'.

Cependant, nous ne pouvons pas parler d'un destinataire physique mais, à la manière de Nølke et Norén, plutôt d'une *image de l'allocutaire* (Nølke & al. 2004 : 39 ; Norén 2004 : 117). C'est-à-dire qu'il s'agit des traces d'un destinataire écrit ou supposé dans le texte. Dès lors, nous ne serons pas capable de montrer de véritables destinataires mais, à la manière de Norén, nous parlerons d'une *image de l'allocutaire* qui fait partie des êtres discursifs susceptibles de faire entendre leur voix dans le cadre d'un énoncé. (Norén 2002 : 85 ; 2004 : 117).

auprès du Conseil Européen (1994-2000) et depuis 2001, il est membre de la direction exécutive de l'Association des Universités Européennes.

³⁷ Cf. L'interactivité du discours se situe en dehors du cadre de la sémantique et cette manière de voir la situation sort également du domaine de la théorie polyphonique linguistique proprement dite (Norén 2004 : 119).

1.1 Qu'est qu'un discours académique ?

Avant d'entamer en détail la présentation de notre méthode ainsi que notre objet d'étude, nous nous proposons de définir notre point de vue par rapport au terme de *discours académique*. Notre contribution se situe quelque peu à la marge de ce qui est généralement considéré comme académique³⁸. De notre point de vue, un texte peut être considéré comme représentant d'un discours académique s'il remplit les critères suivants : le scripteur est un représentant d'une communauté académique ou scientifique³⁹ ; le texte respecte des **conventions** et des **consignes typographiques** communément acceptées par cette communauté⁴⁰ académique. Du point de vue de ce dernier critère, on peut parler, à la manière de Grossmann, de *discours multiréférencé* (2002 : 256).

Sans vraiment aborder la discussion des types et/ou genres de textes⁴¹, nous nous contentons de qualifier nos extraits d'académiques, en nous référant à la manière de faire entendre les autres voix, par exemple, à travers différentes références bibliographiques ou formes de renvoi aux sources en général (Grossmann 2002 : 255). Ici nous pensons surtout à ce que Fløttum (s.a. : 116) appelle '*l'auto-référence*' ou la '*référence à d'autres*'⁴². Comme nous venons de voir, les différents **marqueurs scripturaux** des notes en bas de page sont également possibles ainsi que les différents **moyens typographiques**, par exemple les **parenthèses**, les **citations** ou les **îlots textuels**, pour souligner, d'une part, le caractère académique et, d'autre part,

³⁸ Cf. par exemple Fløttum & Rastier (éds.). 2003. *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*. Novus Press.

³⁹ Ici nous pensons, entre autres, aux exigences d'un travail scientifique : universalisme, neutralité, principe d'un doute catégorique, etc. (Hirsjärvi & al. 1997 : 24).

⁴⁰ Voir par exemple dans Luukka 1995 : 74-81 ; *ibid.* : 137-138, sa manière de définir 'la communauté académique' comme terrain ou cadre du discours académique. Pour elle, cette 'communauté académique' est constituée par des gens (professeurs, doctorants, étudiants ; tribus et écoles d'une ou de plusieurs discipline/s) qui ont pour but de faire de la recherche et de participer à la discussion scientifique. Pour Luukka cette 'communauté académique' est surtout une communauté discursive. Voir également le site de KIAP (Kulturell Identitet i Akademisk Prosa, à l'université de Bergen, Norvège) pour une bibliographie plus vaste : <http://torvald.aksis.uib.no/kiap/publikasjoner.htm>, visité le 07.02.2005 et Fløttum & Rastier 2003. La définition du concept de 'Academic English ou English for Academic Purposes (EAP)' de Bhatia (2002 : 28-31).

⁴¹ Voir par exemple Adam, J-M. 1999.

⁴² Termes proposés par Fløttum (s.a.). Elle divise les références bibliographiques explicites en 4 grands types : notes de bas de page, parenthèses (nom et date de publication), références introduites dans le contenu du texte et références exprimées par une citation ou sous forme d'un discours rapporté direct. Voir aussi Fløttum dans Fløttum & Rastier 2003 : 97-117.

la superposition de différentes voix dans un texte. Ce sont surtout ces indices scripturaux ou typographiques - plutôt formels - que nous considérons, à l'instar de Authier-Revuz et de Pétilion, comme des '*instructions de lecture polyphonique*' ou des '*outils d'une opération énonciative d'ajout, graphiquement marquée*'⁴³, dont nous parlerons plus en détails lors de notre interprétation.

1.2 Approche méthodologique : la théorie ScaPoLine

Dans ce deuxième volet, nous aborderons notre approche méthodologique, c'est-à-dire le concept de *polyphonie*, et plus précisément nous nous concentrerons sur l'essentiel de la *théorie scandinave de la polyphonie*. Pour la présenter, nous référons à ce que Nølke & alii ont écrit (2004) dans *ScaPoLine – La théorie scandinave de la polyphonie linguistique* quand ils définissent la mise en place et le but de cette théorie :

En effet, même si la ScaPoLine est une théorie strictement linguistique dans la mesure où son objet d'étude est la langue, son but ultime est de prévoir et d'expliquer les interprétations auxquelles donnent lieu les énoncés et les textes. Plus précisément, son but est de préciser les contraintes proprement linguistiques qu'impose la langue sur les aspects polyphoniques associés à l'interprétation. (Nølke & alii 2004 : 17).

En bref, le locuteur - celui qui écrit un énoncé - prétend faire parler plusieurs voix à travers cet énoncé : celui-ci peut ainsi être considéré polyphonique.

1.2.1 Allocutaire parmi les êtres discursifs

Dans ce qui suit, nous nous concentrerons sur les êtres discursifs, en particulier sur le destinataire ou l'*allocutaire* (ALLOC), pour reprendre la terminologie scapolinienne. Voici comment cette théorie envisage les niveaux d'analyse polyphonique et comment ces chercheurs définissent les êtres discursifs :

⁴³ Voir par exemple dans Pétilion 2004 : 46-50.

Les **êtres discursifs** (les **ê-d**) sont des entités sémantiques susceptibles de saturer les énonciateurs. LOC [=le locuteur] construit les ê-d comme des images des participants du discours et les relie (par les *liens*) aux divers pdv [points de vue] qu'il présente dans son énoncé (ou en d'autres termes : LOC leur fait saturer les énonciateurs des pdv). (Nølke 2002 : 216-218, 223).

Il s'ensuit qu'un cadre discursif⁴⁴ est constitué d'au moins deux interlocuteurs ou participants. Pour Norén, celui qui parle ou s'exprime par écrit est le *locuteur* : l'autre, celui qui écoute ou lit, est l'*allocutaire*. Dans la terminologie de la ScaPoLine, l'allocutaire est donc considéré également parmi les êtres discursifs qui sont susceptibles de faire entendre leur voix dans l'énoncé. (Norén 2004 : 117-119).

A l'instar de Nølke, Norén explicite qu'au lieu d'une image de l'allocutaire, il peut y avoir deux images de l'allocutaire. Cette bipartition a son origine dans l'idée de Ducrot, qui suggérait la même division en deux images pour l'allocutaire⁴⁵ que celle qu'il avait proposée pour le *sujet parlant* et le *locuteur* (Norén 2002 : 86), et plus tard pour le *locuteur* et l'*énonciateur* (Ducrot 2001 : 19-42). En parlant de ces deux images, Noren précise :

Il s'agit de deux images de l'allocutaire : l'A de l'énoncé et l'A textuel. Ensuite il y a l'auditeur conçu non pas comme la personne qui physiquement reçoit le son, mais comme celui à qui est adressée le message au niveau de l'interaction. Il n'est donc pas donné dans le sémantisme de l'énoncé, mais par le cotexte dans un sens plus large ou par le contexte physique. (Norén 2002 : 90).

Abordons maintenant en détail ce que nous entendons par les indices typographiques.

1.2.2 Indices typographiques : citations en anglais et caractères en gras

Pour notre analyse, nous avons parcouru quelques indices - considérés ici comme polyphoniques - pour les premières 60 pages de la publication. Nous nous sommes concentrée sur les titres et les citations et c'est surtout l'utilisation des termes et des

⁴⁴ Notre corpus est constitué uniquement de textes écrits. Ici nous ne faisons pas de différence entre le *discours* (dans le sens d'expression orale) et le *texte* (écrit). Voir les définitions de *discours* et de *texte*, dans Charaudeau & Maingueneau 2002 : 185-190 ; *ibid.* : 570-572. Sans entrer dans la discussion des différences entre ces deux notions, nous les considérons et les employons ici comme synonymes.

⁴⁵ Ducrot les appelait l'*auditeur* et l'*allocutaire* (Norén 2002 : 86).

passages en anglais⁴⁶ qui a attiré notre attention. Ici l'espace ne nous permet d'en présenter que quelques extraits. Nous nous concentrerons sur des extraits en anglais qui fonctionnent, à notre avis, comme des citations ou des *îlots textuels*, et qui sont marqués dans le texte en **caractères gras**.

1.2.3 Îlots textuels

Avant de présenter ces exemples, rappelons que la problématique des *îlots textuels* entre dans un cadre plus large, à savoir dans le domaine du discours direct et du discours rapporté ou représenté. Commençons par définir ce que nous entendons ici, à l'instar de Fløttum, par les termes d'*îlots textuels* qui sont des passages mis entre guillemets (Fløttum 2000 : 25-26 ; 2001 : 80-81⁴⁷ ; Nølke & al. 2004 : 77-83), mais il n'est jamais question d'une proposition complète. Sans entrer dans les détails de définitions, notons en passant ce que le dictionnaire dit des citations ou des passages entre guillemets. Charaudeau & Maingueneau présentent un *emploi autonymique*⁴⁸ des guillemets qui :

permet d'indiquer qu'une séquence est prise **en mention** et non **en usage**, c'est-à-dire que le scripteur réfère au signe, au lieu, comme dans l'emploi standard, de viser le référent à travers le signe (2002 : 289-290).

Ceci dit, celui qui emploie des guillemets, consciemment ou non, est en train de se construire une certaine représentation de ses lecteurs pour anticiper leurs capacités de déchiffrement : il placera des guillemets là où il présume qu'on en attend de lui (ou qu'on n'en attend pas s'il veut surprendre). La mise entre guillemets indique une mise à distance du signe utilisé, ce sont les guillemets qui constituent le topogramme de base des marques explicites du discours direct, comme le résume Tuomarla (2000 : 102).

⁴⁶ Sur le 'code switching' voir par exemple Gumperz 1988 : 57-99.

⁴⁷ Pour une présentation plus développée, voir aussi Fløttum, K. s.a. Fragments guillemetés dans une perspective polyphonique www.hum.au.dk/romansk/polyfoni/diverse%20artikler/Flottum_guillemets, visité le 22.02.2005.

⁴⁸ "Le statut autonymique de certaines séquences peut prêter à confusion, sauf si celles-ci sont munies d'indices formels levant l'équivoque, par exemple elles peuvent être précédées d'un présentateur métalinguistique [...], être détachées du cotexte par des guillemets ou des italiques. Contrairement aux mots métalinguistiques, la séquence autonymique ne dispose ni de synonyme ni d'antonyme et n'est pas traduisible" (Charaudeau & Maingueneau 2002 :83)

Nous lisons dans Tuomarla la définition d'Authier-Revuz qui parle de « l'usage avec mention » d'un DI (discours indirect⁴⁹) rapportant un autre acte d'énonciation sur le mode de la reformulation-traduction, qui signale localement un élément comme non-traduit. Cet élément non-traduit serait donc "l'îlot textuel". (Tuomarla 2000 : 157). Dans nos extraits, l'auteur utilise, au lieu des guillemets, des caractères en gras, qui fonctionnent, à notre avis, de la même manière.

2. Constitution de l'allocutaire ou d'une image/des images de l'allocutaire

Ce que nous venons de voir pour les îlots textuels et pour leur utilisation en dit long sur le thème traité ici. Rappelons que c'est surtout la perspective de l'allocutaire qui nous intéresse dans cette intervention.

2.1 Matériel étudié : le 'case study' de Marga

Pour concrétiser nos propos, prenons quelques extraits. Comme matériel d'étude nous avons choisi une brève présentation de l'université de Cluj-Napoca (119 pages) soussignée par le recteur Andrei Marga, qui travaillait, comme nous l'avons vu, jusqu'en 2000 aussi comme ministre de l'Education nationale roumaine. La publication intitulée '*Universitatea "Babeş-Bolyai" dezvoltare și consolidare* (développement et consolidation⁵⁰)' a été distribuée en 2000. Cet ouvrage est divisé en parties inégales : la première (63 pages) consiste en textes intertitrés en 4 chapitres, et la deuxième partie contient un aperçu du développement de l'université entre les années 1996 et 1999 sous forme de statistiques. Dans ce qui suit, nous nous concentrerons uniquement sur les quatre premiers chapitres.

⁴⁹ "Pour Authier-Revuz, pourtant, le fragment entre guillemets (l'îlot textuel) est l'objet du DI qui constitue l'énoncé, et il n'est pas un "fragment de DD", puisque pour elle le DD relève de l'autonymie." (1997 : 49 in Tuomarla 2000 : 157).

⁵⁰ C'est nous qui traduisons les titres et les extraits tirés des textes.

2.2 Allocutaire exprimé par des extraits en anglais

Parmi les indices de la présence de l'allocutaire, nous avons tiré un grand nombre d'extraits indiqués en caractères gras aussi bien en roumain qu'en anglais. Cependant tous ces phénomènes ne sont pas considérés comme linguistiquement polyphoniques⁵¹, si nous suivons attentivement l'idée de l'approche de la ScaPoLine. Mais, comme nous considérons ici le concept de polyphonie dans un cadre quelque peu plus large en acceptant, par exemple, le 'mot bivocal'⁵² de Bakhtine, nous interpréterons les *îlots textuels* non-traduits également comme une sorte d'indices de la constitution d'une *image de l'allocutaire*.

Le texte pour lequel nous avons opté présente un intérêt spécial au niveau de ces titres. Même si nous passons sous silence le rôle que présentent proprement les titres en anglais, il est pourtant intéressant de noter que presque tous les titres et les intertitres sont en anglais. En guise d'exemple, nous reproduisons ici le contenu de la publication avec tous les titres principaux des chapitres (en roumain et en anglais ; pages 1-64) ainsi que les sous-titres de chaque chapitre (tous en anglais). Voici les titres :

- **Deceniul maximei dezvoltări** ("La décennie d'un développement maximal") – L'article fonctionne d'une part comme présentation du curriculum de Marga et présente son attitude vis-à-vis de la réforme universitaire en Roumanie. D'autre part, ce texte est pris pour une introduction à la publication, p. 1-3.
 - **The Higher Education in the Next Century** ("l'Éducation supérieure dans le siècle à venir") "**Babeş-Bolyai** University (Case study)" ("L'Université "Babeş-Bolyai" – Case study") – Marga précise le contexte de son texte en appelant cette partie de la publication *analyse*, préalablement présentée à Palerme, auprès de 19 recteurs européens à la demande de l'Association des Universités Européennes (CRE) et de l'UNESCO. Pour ce qui est de la structure et des termes utilisés dans cet article, il donne comme référence le nom du recteur (vicecancelor [sic]) John Davis (Angleterre). Il faut noter

⁵¹ Dans l'état actuel de l'élaboration de la Scapoline, ces phénomènes de sens ne sont pas considérés comme polyphoniques (Nølke 2002 : 221).

⁵² Le 'mot bivocal' "comporte plusieurs voix, l'auteur littéraire peut faire parler d'autres voix en employant un vocabulaire différent du sien" (Nølke 2002 : 221).

également que parmi les articles cités ici, cette *étude de cas* est la seule à s'inscrire explicitement au titre de deux instances, à savoir le Ministère de l'Education nationale et le Rectorat de l'Université "Babeş-Bolyai" de Cluj-Napoca, p. 4-26. Voici les grands titres : I. Mission and Evolution; II. Teaching and Learning; III. Preparation for the World of Work; IV. Advancement of Knowledge via Research; V. Transmitting European Cultural Values; VI. Strategies for Organisational Change and Development.

- **Universitatea "Babeş-Bolyai"- zece ani după (1989-1999).** ("*Universităţe "Babeş-Bolyai" - dix ans après (1989-1999)*") – Présenté en 1999, le texte a été demandé par l'UNESCO (CEPES), l'Association des Universités Européennes (CRE), avec la participation au Séminaire américain de Salzburg. Ce même texte allait être publié dans un volume international après avoir été prononcé à la conférence des ministres européens de l'éducation et des recteurs européens à Cracovie (septembre 2000). Ce texte a été élaboré suivant les indicateurs établis par Lesley Wilson (European Training Foundation, Turin), p. 27-47. Les chapitres sont titrés : I. Institutional Positioning ; II. Institutional Operation ; III. Academic Issues.
- **Universitatea "Babeş-Bolyai" la aniversarea a 80 de ani de la întemeierea Universităţii româneşti din Cluj** ("*L'Université "Babeş-Bolyai" à l'occasion du 80^{ème} anniversaire de la fondation de l'Université roumaine de Cluj*") - Le texte est un discours du Recteur prononcé à l'occasion du 80^{ème} anniversaire de l'Université roumaine (sans sous-titres), p. 48-63.

Dans le reste de cette première partie, tous les titres ainsi que les intertitres sont en anglais, tandis que dans la deuxième partie tous les titres et intertitres des tableaux et des figures statistiques sont en roumain. La deuxième partie, la partie statistique est intitulée :

- **Patru ani ai dezvoltării Universităţii "Babeş-Bolyai"** ("*4 ans de développement de l'Université "Babeş-Bolyai"*") - Il s'agit d'un rapport avec des données statistiques, que Marga a présenté devant le Sénat de l'Université de Cluj à la fin de son mandat en janvier 1996.

Essayons, à présent, de voir à l'aide de quelques extraits tirés de ce texte roumain, pourquoi le scripteur-locuteur Marga veut attirer notre attention sur les mots mis en caractères gras (rappelons encore ici que le texte traité ne présente pas de segments entre guillemets⁵³, tous les fragments mis en évidence étant en caractères gras). A

⁵³ Ici nous ne considérons pas les cas comme par exemple le nom de l'université *Universitatea "Babeş-Bolyai"* et quelques autres passages entre guillemets (sans renvoi aux sources ou bien en allemand ou bien en latin) comme des îlots textuels.

titre de rappel, ce sont ces extraits en anglais et en **caractères gras** que nous considérons comme *îlots textuels* ou, à la manière de Grossmann (2002 : 259), comme *îlots citationnels*⁵⁴, i.e. des passages où la voix du locuteur et de l'énonciateur est d'une certaine manière superposée sur celle de l'allocutaire. Ici l'espace ne nous permet pas d'entrer en détail dans la structure syntaxique de ces extraits.

Extraits :

1. Universitatea "Babeş-Bolyai" este **accountable** față de Marele Senat, care cuprinde, alături de membrii senatului, reprezentanți ai economiei și [...]. (p.32)
(“L'Université de "Babeş-Bolyai" est **accountable** devant le Grand Sénat, qui contient, à côté des membres du sénat, des représentants de l'économie et [...]”⁵⁵.)
2. Este perceput faptul că deciziile în probleme actuale sunt dependente de proiecții ale dezvoltării universității pe termen mediu și lung. Nevoia unei [sic] **planning** este resimțită și conștientizată. La nivel național sunt formule repere ale reformei universitare, în legătură cu reforma economică și administrativă și cu evoluția anticipată a societății românești. **Planning**-ul [sic] a fost inițiat de Rectoratul Universității, ca urmare a cunoașterii practicii din țări occidentale. (p. 37).
(“Il est à noter que les décisions concernant les problèmes actuels sont dépendants des projections de développement de l'université à moyen et à long terme. Le besoin d'une [sic] **planning** est reconnu et assimilé. [...]. Le [sic] **planning** a été entamé par le Rectorat de l'université en ayant pris connaissance de la pratique des pays occidentaux. “)
3. Responsabilii academici își deplasează înțelegerea rolurilor dinspre **leadershipul** simbolic spre manageriat⁵⁶. (p.20).
(“Les responsables académiques sont en train de déplacer la conception des rôles du **leadership** symbolique à manageriat [sic].“)

⁵⁴ “La catégorie de l'îlot citationnel, joue en effet deux rôles complémentaires: celui d'absorber le discours cité dans le discours citant, en effaçant leurs frontières énonciatives (mais en conservant les marques typographiques distinctives); celui de mettre en valeur le segment cité dans îlot.” (Grossmann 2002 : 59) [îlot citationnel correspond mieux à notre propos que celle d'îlot textuel, proposée par J. Authier-Revuz (1996 in Grossmann 2002)]

⁵⁵ Nous ne présentons que notre première version de la traduction du roumain en français et nous voulons garder la structure syntaxique roumaine aussi fidèle que possible. Nous avons indiqué (par [sic]) quelques incohérences aussi bien dans le texte original que dans notre traduction.

⁵⁶ Il serait également intéressant d'étudier le manque de caractères gras, mais l'espace ne nous le permet pas ici.

4. Trebuie, cred, asumat că a cupla ceea ce astăzi se cheamă **politics of equal dignity**, și **politics of difference**⁵⁷ este o problemă a societăților multiculturale și că **politics of difference** este realistă numai ca o consecință a **politics of equal dignity** ce conștientizează sensul dreptului pozitiv. (p. 58). 2002 (“Je crois qu’il faut assumer que le fait de rassembler ce qu’on appelle aujourd’hui **politics of equal dignity**, et **politics of difference** est un problème des sociétés multiculturelles et que **politics of difference** n’est réaliste que comme conséquence de **politics of equal dignity** qui conscientise le sens du droit positif.”)

5. În 1989 Universitatea “Babeș-Bolyai” avea 626 de cadre didactice angajate **full-time** și 50 de cadre didactice **part time**. [...] Astăzi, **current age profile** al cadrelor didactice este 45-50 de ani. [...] (p. 40). (“En 1989 l’Université de “Babeș-Bolyai” avait 626 cadres didactiques engagés **full-time** et 50 cadres didactiques **part time**. [...] Aujourd’hui, **current age profile** des cadres didactiques est de 45 à 50 ans.”)

6. Cooperările Universității “Babeș-Bolyai” sunt puse sub regula stabilită de Rectorat de a fi concrete, în termeni operaționali, cu efecte în schimbări instituționale, mobilități ale studenților, schimburi de profesori, realizarea de **joint research programmes**. Se află la început [sic] cooperarea în cadrul **networkurilor** euroamericane. (p.23). (“Les coopérations de l’Université “BabeS-Bolyai” sont soumises sous l’ordonnance du Rectorat afin qu’elles se concrétisent, dans des conditions opérationnelles, avec des résultats dans les échanges institutionnels, la mobilité des étudiants, les échanges des professeurs, la réalisation de **joint research programmes**. A l’origine, la coopération se trouve dans le cadre des **networks** euroaméricains.”)

Avant d’entamer une interprétation plus en détail des extraits, nous parcourons et récapitulons, dans ce qui suit, quelques traits communs aussi bien typographiques que linguistiques en gardant toujours à l’esprit notre thème principal de *discours académique*.

4. Traits communs et *discours académique*

4.1 Sources bibliographiques

Les extraits supra nous montrent clairement que ces *îlots citationnels* ne respectent pas les consignes typographiques traditionnelles, par exemple les autres auteurs n’ont la possibilité de faire entendre leur voix qu’implicitement dans les extraits. C’est-à-

⁵⁷ Note à la fin du texte roumain que nous reproduisons sous sa forme originale in Taylor 1994.

dire que nous restons, dans la plupart des cas, dans une incertitude quasi-totale autour de l'auteur ou des sources des segments cités ; on n'utilise pas de guillemets, et l'auteur des sources citées n'est pas exprimé sous la forme conventionnelle des renvois aux sources, comme c'est l'habitude⁵⁸ dans la communauté académique. Rappelons pourtant que Marga annonce les noms du recteur John Davis (Angleterre) et de Lesley Wilson (European Training Foundation, Turin), en permettant de les identifier en ce qui concerne les titres et les termes utilisés dans les deux articles (le deuxième et le troisième). L'extrait numéro 4) fait une exception avec sa note explicative à la fin du texte roumain. Pour 'marquer sa filiation intellectuelle', le locuteur présente quelques auto-références⁵⁹ ou des autocitations (Tuomarla 2000 : 193). Notons que parmi les 16 rappels aux notes à la fin des textes, nous avons dépouillé 8 rappels purement autoréférentiels (dont la note 1 inclut une liste d'ouvrages de référence) et en plus, 4 autres avec l'invitation à '*voir également*' dans une liste complémentaire. En général, comme autres sources bibliographiques, le plus souvent, apparaissent également les instances institutionnelles comme '*Carta Universității "Babeș-Bolyai"* (1995)', '*Legea învățământului* (1995)' et la *Constitution roumaine* (s.a). Mais il faut souligner le fait que parmi les *îlots textuels* ou *citationnels* en anglais, à part la mention de deux noms cités [*supra*], nous n'avons trouvé aucun renvoi explicite aux sources indiqué suivant les conventions 'académiques'.

4.2 Indices typographiques

Les indices typographiques diffèrent de ce qui est la pratique générale dans le domaine et dans les publications considérées comme scientifiques ou académiques. Dans l'ouvrage de Marga, on n'utilise guère les guillemets pour indiquer la portée de l'*îlot textuel* ou *citationnel*. En lisant le texte en caractères droits, le lecteur se confronte à une absence totale d'indices démarcatifs conventionnels des renvois aux différentes sources ainsi que des moyens linguistiques, comme les introducteurs du

⁵⁸ 2002 : 255-262 ; Grossmann, F. s.a. *Polysémie des introducteurs du discours d'autrui et ambivalence de l'attribution du dire dans l'écriture de recherche*. In : www.ulb.ac.be/philos/serlifra/ci-dit/seminaire.r.html, visité le 22.2.2005 ; Voir aussi la typologie des citations dans Tuomarla 2000 : 192-197, 199 ; Flottum s.a. : 97-119.

⁵⁹ Terme emprunté à Fløttum, voir note 8.

discours d'autrui (par exemple les verbes de *dire*). A ce propos, Tuomarla nous fait remarquer que la manière générale "d'accorder et de s'accorder des crédits via le geste d'emprunter constitue des nivellements hiérarchiques parmi les champs de recherche ou les chercheurs individuels". (Tuomarla 2000 : 204). D'une part, le discours *multiréférencé* avec les *îlots textuels* ou *citationnels* explicitement indiqués fait partie du domaine académique. D'autre part, la manière de hiérarchiser le texte facilite le rôle du destinataire pour interpréter la voix de différents êtres discursifs. C'est en même temps qu'on fait entendre la présence de son univers scientifique en 'indexant un fragment de discours à un auteur' (Grossmann 2002 : 260) qu'on fait émerger sa propre conception de son allocutaire, de son lectorat 'idéal ou présumé' par l'activité de traduction, de bilinguisme ou par l'absence de ces derniers. (Tuomarla 2000 : 204, 206).

Nous reprenons cette idée de bilinguisme avancée par Tuomarla pour passer à nos extraits afin de les étudier et interpréter en nous appuyant sur une approche polyphonique.

4.3 Passages en anglais et en caractères gras

Nos six extraits se divisent en deux groupes : les trois premiers exemples contiennent un seul mot, qui pourra également être interprété comme un terme emprunté à l'anglais, tandis que pour les trois derniers, il s'agit d'un syntagme nominal utilisé au sein du texte roumain. A l'instar du 'mot bivocal' de Bakhtine, nous avons à faire à une forme polyphonique, c'est à dire que le locuteur utilise le mot d'une manière autonymique⁶⁰, voire "en mention", même si les termes cités, dans le texte roumain en caractères gras, *accountable*, *planning* – *planningul* et *leadershipul* ne sont pas précédés d'un présentateur ou d'introducteur métalinguistique. Cet emploi autonymique des termes non-traduits⁶¹ nous oblige à les interpréter comme

⁶⁰ Contrairement aux mots métalinguistiques, la séquence autonymique ne dispose ni de synonyme ni d'antonyme et n'est pas traduisible (Charaudeau & Maingueneau 2002 : 83).

⁶¹ Ici nous n'entrons pas dans le détail, mais parmi ces termes, *planningul* et *leadershipul* pourront être interprétés aussi comme des emprunts (voir, par exemple dans Gumperz 1988 : 66-67, la différence entre l'emprunt et le 'code switching'), avec leur accord comme des substantifs roumains du masculin/neutre avec l'article défini *-ul*. Ce qui nous fait penser à des termes non-traduits sont des raisons aussi bien morpho-syntaxiques (*planning* est considéré tout d'abord comme féminin avec

polyphoniques, parce que l'auteur, en utilisant des mots en anglais, veut indiquer une sorte de mise à distance. Et en même temps, c'est l'allocutaire qui est censé se demander le pourquoi de l'utilisation de ces mots. Suivant les idées des polyphonistes, le lien de responsabilité ne se manifeste pas entre le locuteur et la partie "en mention". Pour ce qui est des *îlots textuels* plus longs⁶² - dans les trois derniers extraits - les fragments en anglais fonctionnent de la même manière, en soulignant l'effet polyphonique du texte. A notre avis, il y a pourtant une légère différence entre les termes utilisés dans les trois premiers exemples et dans les derniers extraits. La question d'un pur emprunt ne se pose plus aussi facilement, nous sommes obligée d'y interpréter plutôt une autre voix de la part du locuteur ou bien de la part de l'allocutaire.

En utilisant ce type de stratégie textuelle, c'est-à-dire le bilinguisme voulu, Tuomarla signale que l'auteur est en train de constituer une certaine image de son allocutaire (2000 : 206). Le texte de Marga vise à atteindre un public, un lectorat plutôt restreint, des spécialistes de niveau égal, des universitaires et des gens connaissant le contenu et les contraintes d'une réforme universitaire qui est en train de s'effectuer au niveau européen. La terminologie utilisée dans le domaine de la réforme dans le cadre de l'Union européenne est supposée être connue par les allocutaires. Tous ces indices relevés témoignent, à notre avis, de la manière dont l'auteur se situe par rapport à ses allocutaires⁶³ et nous construisent une image de comment se constitue la représentation ou l'image que le locuteur est en train de se faire de son allocutaire.

5. Conclusion

Pour conclure, nous nous sommes donc proposée de considérer et d'interpréter nos textes comme aussi bien polyphoniques qu'académiques. De notre point de vue, c'est justement l'utilisation des marques scripturales ou typographiques, des *îlots textuels*

l'article indéfini féminin sous sa forme génitif – *unei planning* - et plus tard comme masculin ou neutre avec l'article défini correspondant) que typographiques (le substantif **planning**-ul étant marqué de caractères gras, tandis que l'article défini en caractères droits).

⁶² Ici nous ne respectons pas les catégories ni le nombre de mots proposés par Fløttum (Fløttum & Rastier 2003 : 102-105).

⁶³ Voir, entre autres, dans Gumperz 1988 : 66-67 ; 82 sur le code 'nous' et le code 'ils/les autres' que nous proposons pour les termes de Gumperz : 'we code', 'they code' ; dans Duszak (2002 : 213-231) sur les emprunts anglais en polonais (dans un discours de transition).

ou *citationnels* en caractères gras et en anglais qui souligne l'existence de différentes voix dans le sens large de la polyphonie. Et surtout ce sont ces indices qui peuvent mettre en évidence la voix du destinataire ou *l'image de l'allocutaire*. Pour nous, la constitution de cette image apparaît notamment par les termes ou passages en anglais, dans une langue qui est supposée être comprise par la majorité.

Mais d'autre part, est-ce que les mêmes extraits peuvent être considérés également comme académiques ? Notre réponse est à la fois positive et négative. Dès le début, il faut signaler que notre choix de texte se situe déjà d'une certaine manière à la marge de la notion prototypique du discours académique proprement dit.

Voici quelques-unes de nos justifications. La publication de l'Université de Cluj-Napoca fait partie des textes de l'administration académique étant éditée au sein de l'université (Editura Presa Universitară Clujeană). Le texte en question est soussigné par un administrateur mais aussi par un universitaire – professeur, doyen et recteur de l'université et ultérieurement ministre de l'Education nationale au moment de la publication de l'ouvrage.

Nous sommes du même avis que Tuomarla (2000 : 206) selon lequel le bilinguisme voulu de l'auteur, qui est présent aussi bien au niveau des titres mais également à l'intérieur du texte, indique le fait que pour être considéré comme genre académique, l'auteur du texte ne préfère indexer que quelques-uns des fragments en anglais. D'autre part, la communauté académique veut que l'on respecte les conventions et consignes du domaine en question. Dans nos textes, Marga - lui-même membre de ladite communauté - respecte la tradition jusqu'à un certain point en donnant des références bibliographiques, mais pas explicitement, pour tous les *îlots textuels* en anglais. L'auteur du volume, comme membre de différentes communautés, académiques ou autres, étant donné sa position de recteur et de ministre, peut se permettre aussi de parler comme autorité sans renvois aux sources. Ce sont des indices qui nous permettent de considérer le volume étudié comme représentant du discours académique. Mais il y a d'autres indices qui nous font parler d'un discours purement administratif, que nous appelons une *langue de bois académique*. Ici nous

pensons notamment à la manière de construire des textes qui se basent sur d'autres textes produits lors de processus de discussion et de décision dans l'administration.

Bibliographie :

Adam, J-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

Bhatia, V.K. 2002. A General View of Academic Discourse. In : Flowerdew, J. (ed.) 2002. *Academic Discourse*. Harlow : Pearson Education.

Charaudeau, P. & D. Maingueneau. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Chauvin, C. 2002. Synthèse des réponses au questionnaire. *Faits de langues : le discours rapporté*. S.l. : Ophrys, 13-24.

Ducrot, O. 2001. Quelques raisons de distinguer "locuteurs" et "énonciateurs". In : Documents de travail/Arbejdspapirer *Polyphonie – linguistique et littéraire. Lingvistisk og litterær polyfoni III : 19-42*. Samfundslitteratur Roskilde (Danemark).

Duszak, A. 2002. Words and social identities. In : Duszak, A.(ed.) 2002. *Us and others : social identities across languages, discourses and cultures*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Co, 213-231.

Fløttum, K. 2000. Note sur la problématique des niveaux de polyphonie – de la phrase au texte. In : Documents de travail/Arbejdspapirer. *Polyphonie – linguistique et littéraire II. Lingvistisk og litterær polyfoni*. Samfundslitteratur Roskilde (Danemark), 19-31.

Fløttum, K. 2001. Les liens énonciatifs : tentative d'une nouvelle typologie. In : Documents de travail/Arbejdspapirer. *Polyphonie – linguistique et littéraire III. Lingvistisk og litterær polyfoni*. Samfundslitteratur Roskilde (Danemark), 67-86.

Fløttum, K. s.a.

www.hum.au.dk/romansk/polyfoni/diverse%20artikler/Flottum_guillemets, visité le 25.02.2005.

Fløttum, K. & F. Rastier. 2003. *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*. Norway : Novus Press.

Grossmann, F. 2002. Les modes de référence à autrui chez les experts : l'exemple de la revue *Langages*. In : Rosier, L. (dir.) *Faits de langue – Le discours rapporté 19* (2002). S.l. : Orphys, 255-262.

Grossmann, F. s.a. *Polysémie des introducteurs du discours d'autrui et ambivalence de l'attribution du dire dans l'écriture de recherche*. In : www.ulb.ac.be/philo/serlifra/ci-dit/séminaire.r.html, visité le 22.2.2005.

Groupe ScaPoLine : Documents de travail/Arbejdsrapporter entre les années 1999 et 2004. *Polyphonie – linguistique et littéraire. Lingvistisk og litterær polyfoni I – VIII*. Samfundslitteratur Roskilde (Danemark).

Gumperz, J.J. 1988 [1982]. *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki : Kirjayhtymä.

KIAP (Kulturell Identitet i akademisk Prosa, à l'université de Bergen, Norvège) pour une bibliographie plus vaste : <http://torvald.aksis.uib.no/kiap/publikasjoner.htm>, visité le 07.02.2005.

Luukka, M.-R. 1995. *Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonaalisiin piirteisiin*. Jyväskylän *Studies in communication* 4. Jyväskylän Yliopisto.

Marga, A. 2000. *Universitatea "Babeş-Bolyai" - dezvoltare și consolidare*. Editura Presa Universitară Clujenă : Cluj-Napoca.

Norén, C. 2002. Les images de l'allocutaire dans le discours médiatique. In : Documents de travail/Arbejdsrapporter entre les années 1999 et 2004. *Polyphonie – linguistique et littéraire. Lingvistisk og litterær polyfoni V*. Samfundslitteratur Roskilde (Danemark), 85-100.

Norén, C. 2004. Les images de l'allocutaire. In : Nølke, H & al. *ScaPoLine – La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. Paris : Editions Kimé, 117-127.

Nølke, H. 2002. La polyphonie comme théorie linguistique. In : *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*. M. Carel (préparé par). Paris : Kimé, 215-223.

Nølke, H & al. 2004. *ScaPoLine – La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. Editions Kimé.

Pétillon, S. 2004. Parenthèse et tiret double : pour une polyphonie mouvante. *L'Information grammaticale* 102, 46-50.

Taylor, C. 1994. The Politics of Recognition. In : Gutman, A. (ed.) *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton University Press, 107.

Tuomarla, U. 2000. *La citation Mode d'emploi sur le fonctionnement discursif du discours rapporté direct*. Suomalaisen tiedeakatemia toimituksia. Annales Academiae scientiarum fennicae, ser. Humaniora. Helsinki : Academia scientiarum Fennica.

Le "reductionniste" et le "complexe", ou l'absence de subjectivité dans un discours définitoire en didactique du FLE

Marion Pescheux

Abstract

The two main goals of this article are:

- to show how the structure of the semantic values of words - in a text on the didactics of foreign language (French) - allows their combination at the level of the pragmatic interpretation, according to the Semantic theory of "Possibles Argumentatifs" (SPA),

and

- to suggest that the writers of the text, promoting an anti-academic approach of foreign language teaching, do not explain their subjective point of view, in contradiction with their methodology.

This article begins with a presentation of the background of the epistemological discussion in foreign language didactics in France.

Keywords : argumentative semantics, didactics of French as a Foreign Language, linguistic analysis of discourse.

1. Introduction

Le projet de cet exposé – et l'explication de son titre-, est de présenter un exemple de construction discursive du *sens* dans un texte ayant pour objet l'épistémologie d'une certaine démarche, la démarche "didactologique". Cette démarche, partant de l'observation de terrain, se veut l'opposée de la démarche académique classique en matière d'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) en France, et le discours qui en résulte, étudié dans ces lignes, est donc un discours anti-académique.

Le sens construit par les auteurs est orienté sans référence factuelle à la position du sujet observateur dans cette démarche. En effet, le discours met en avant l'opposition de valeurs entre deux points de vue, le "réductionnisme" et le "complexe", en opérant une sélection dans les éléments de **signification** des termes désignant les deux points de vue. Cette sélection est d'ordre pragmatique, c'est-à-dire qu'elle est

effectuée dans le discours, et met en avant certaines isotopies sémantiques au moyen d'un certain type de reprise, d'anaphorisation "cognitive".

Les deux centres d'intérêts qui guident ma recherche sont :

- d'une part la didactique du FLE – et je tiens à signaler au passage que contrairement à ce que peut laisser supposer l'analyse qui suit, je ne suis pas opposée à la démarche « didactologique » dont j'analyse ici le discours, bien au contraire ;
- d'autre part, la sémantique argumentative, illustrée par les travaux de Ducrot et Carel, Anscombe, Galatanu, appliquée aux discours didactiques, qu'ils soient académiques ou d'analyse de pratique. La réflexion porte sur le modèle des possibles argumentatifs de O. Galatanu (2003), et expérimente diverses formulations métalinguistiques (Pescheux 2003) des éléments du modèle de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) - hypothèses internes - qui permettent d'interpréter les discours (hypothèses externes).

Cet exposé se déroulera en trois temps :

Dans un premier temps, les arrières-plans extralinguistiques de l'analyse linguistique de discours seront évoqués,

Dans un second temps, le corpus et la méthodologie seront présentées,

Enfin, les résultats seront exposés dans la troisième partie. En fait, il s'agit de premières hypothèses à valider par des tests sémantiques à approfondir.

Cela étant, on voudra bien considérer d'une part, que les analyses linguistiques qui sont ici présentées sont des étapes préliminaires dans une recherche en cours, et qu'à ce titre, beaucoup d'éléments présentés sont en discussion, et que d'autre part, sur un plan extralinguistique, les hypothèses d'interprétations peuvent servir de base pour une discussion sur ce qu'on peut considérer comme "académique" et "anti-académique".

2. Cadre extralinguistique

L'épistémologie de la pratique enseignante en FLE consiste entre autres en l'étude, l'observation et la critique des discours tenus par des observateurs ou des praticiens

eux-mêmes sur la pratique enseignante en FLE. Or, le texte qu'on va étudier est précisément de nature épistémologique et critique.

Qui dit étude ou observation de pratique renvoie aux méthodes de la sociologie. Parler d'observation de pratique demande ainsi d'examiner la méthodologie d'observation des pratiques que les sciences humaines et sociales mettent en œuvre. Il est alors intéressant de rapprocher le contenu du discours étudié de ce que recommandent ces méthodes.

2.1 La Sociologie : Max Weber et le « sens visé » de l'observateur.

Dans un sens générique, toute sorte d'enquêtes relevant de la sociologie ont pour but premier de recueillir de l'information sur l'activité de sujets. Or, de toute enquête en sciences humaines, on peut croire qu'elle est un simple artefact, un simple outil interposé entre le chercheur, ou l'analysant, et l'expérience vécue, sans effet sur cette réalité ni sur le chercheur. Ceci est un présupposé qui consiste à croire que la procédure d'investigation d'un professionnel (sur sa propre activité) serait un moyen, et elle permettrait de révéler un "déjà-là" (d'opérer une rétrospective des événements passés, "tels qu'ils sont") ;

Or, au fondement de la sociologie compréhensive, Max Weber définit la sociologie comme la science qui se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale "et par là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets" (Weber 1921 dans Pharo 1993 : 18). L'activité est un comportement humain "quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif". Et l'activité sociale est "l'activité qui, d'après son sens visé par l'agent ou les agents se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement" (ibid : 15). La question qui se pose alors est celle du *sens* de l'action sociale, ce sens étant placé dans le cadre de l'intersubjectivité humaine. Il a deux acceptions : soit le sens réellement visé par les agents, soit une "typification" conceptuellement construite par l'agent à propos de l'action ; en d'autres termes, la typification est une catégorisation de l'action et non une simple description. Or, l'observateur extérieur de l'action opère cette typification, puisqu'il n'est pas à l'origine du sens réel. En

conséquence, pour qu'il y ait interprétation non arbitraire de l'action, il faut que l'observateur qui produit une interprétation de l'action rencontre le sens réel visé par l'acteur.

En substance, la compréhension du sens de l'action par l'agent est un *construit* : toute analyse/observation d'une action est une tentative de comprendre l'action, une construction qui n'a pas pour vocation de révéler un "déjà-là"; l'observation de la pratique n'est pas "transparente" vis-à-vis de l'action réalisée et le premier des présupposés évoqué plus haut, l'illusion rétrospective, ne tient plus.

Ceci a bien sûr des conséquences en terme de méthode d'observation : pour dérouler une démarche qui vise à comprendre un phénomène, on peut dénombrer plusieurs étapes (pour de plus amples détails : Quivy et Van Campenoudt 1988 ; Blanchet 1991 ; Ghiglione et Matalon 1985 ; Ghiglione & al. 1985 ; Kaufmann 1996), et on s'attardera seulement sur la première qui consiste pour le chercheur à se positionner, à clarifier ses représentations sur le sujet qu'il a choisi d'étudier : quelle en est l'origine, quels sont les modèles intuitifs déjà présents dans l'esprit du chercheur. C'est ici qu'intervient la mise en évidence de la *subjectivité* ou du point de vue adopté par l'observateur, au cours de sa démarche de recherche. C'est ce que l'on pourrait attendre de tout discours sur l'épistémologie d'une discipline. Nous verrons que ce n'est pas le cas dans les énoncés étudiés plus loin.

2.2 La Didactique du FLE

L'opposition traditionnelle théorie/pratique est relayée par le débat "Applicationnisme"/ "Implicationnisme", issu de critiques et de problèmes de la "méthodologie" en didactique du FLE, recensés dès les années 1970 (Besse 1986). Parmi les problèmes touchant le vécu des enseignants, l'auteur relève l'absence de prise en compte des activités réelles de classe, l'insuffisance de prise en compte des facteurs de l'apprentissage et du processus d'apprentissage, la négligence des besoins des enseignants. Ainsi, pour Galisson et Puren, il y a opposition entre la conception positiviste de la connaissance comme représentation de la réalité et la conception

pragmatiste de la connaissance comme confrontation avec la réalité (Galisson & Puren 2000 : 35).

Pour ces auteurs, la théorie doit être un moyen au service d'une fin qui est l'action annoncée. Cette opposition entre théorie et pratique est l'arrière plan d'un débat propre au FLE/S et comportant des enjeux institutionnels qu'il convient de rappeler : l'opposition entre *applicationnisme* et *implicationnisme*.

Applicationnisme ou linguistique appliquée

Pour Galisson et Puren, (2000 : 120), l'*applicationnisme* en didactique repose sur une épistémologie *réductionniste* : l'enseignement et l'apprentissage des langues pourraient être définis scientifiquement à partir de la description du fonctionnement de la langue telle que nous la fournirait la linguistique et la sociolinguistique, et des mécanismes mentaux d'apprentissage de la langue tels que nous les fournirait la psycholinguistique. Dans ce qu'on a appelé la "linguistique appliquée", la théorie informe directement la pratique, celle-ci étant conçue comme une simple application (et souvent comme une dégradation) de la théorie ; les disciplines telles que la linguistique et la psychologie de l'apprentissage sont considérées comme des "théories de référence".

Implicationnisme et Didactologie

Le terme, forgé à partir du concept de *Linguistique impliquée*, par opposition à la *Linguistique appliquée*, recouvre une démarche dans laquelle, chez Galisson et Puren, (2000 : 119,120), "la pratique d'enseignement rencontre ses propres problèmes, pose ses propres questions et s'adresse pour résoudre les uns et répondre aux autres, aux théories élaborées par d'autres disciplines considérées désormais comme 'disciplines contributives'". Cette démarche se fonde – je souligne - sur "une épistémologie pragmatique où l'on s'intéresse moins à la théorie comme *produit* qu'au *processus constant de théorisation*, et où l'on considère qu'une théorisation interne à la didactique est possible directement à partir des données empiriques fournies par *l'observation des pratiques* d'enseignement et d'apprentissage ; sur une épistémologie complexe adaptée à la complexité

fondamentale de son objet, à savoir le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture".

L'implicationnisme est la démarche utilisée par la "Didactologie", au contact du terrain, et laquelle on pourrait attendre qu'elle s'appuie sur une épistémologie similaire à celle des études sociologiques présentées plus haut, c'est-à-dire qu'elle commence par expliciter le point de vue au moyen duquel elle va lire la réalité observée, ses propres présupposés théoriques. Voyons donc à présent ce qu'il en est dans un des discours didactologiques, celui que nous étudions.

3. Analyse linguistique du discours didactologique

3.1 Corpus

Les énoncés d'où sont tirés les syntagmes étudiés sont empruntés à l'ouvrage "La formation en question" de R.Galissou et C.Puren (Cle International 2000), et font partie du glossaire proposé à la fin de l'ouvrage (id. : 117-120). Seront étudiés des termes issus du glossaire de l'ouvrage déjà cité : "application"; "conceptualisation" ; "réduction" ; "complexe" ; "imprécision" ; "incertitude" ; "contradiction". Ces mots ont été choisis pour l'opposition qui est instaurée entre eux par les auteurs :

- A l'article "application" (auquel renvoie "applicationnisme"), se trouvent les énoncés suivants (Galissou & Puren 2000 : 116) : "*processus explicitement guidé par le produit d'une conceptualisation antérieure (sens 1)*". D'où : article "conceptualisation-théorisation", qui renvoie à (ibid. : 121) : "[...] **La conceptualisation en didactologie s'oppose à l'application dans les autres disciplines d'intervention. [...]**"
- A l'article "épistémologie" du glossaire, se trouvent les énoncés suivants (ibid. : 119-120) :
" [...] **L'applicationnisme en didactique repose sur une épistémologie réductionniste ; l'enseignement et l'apprentissage d'une langue pourraient être définis scientifiquement à partir de la description du fonctionnement de la langue tels que nous la fournirait la linguistique et la sociolinguistique,**

[...]dans la "linguistique appliquée", la théorie informe directement la pratique, celle-ci étant conçue comme une simple application (et souvent comme une dégradation) de la théorie" [...] "dans l'**implicationnisme** [...] un projet de didactique autonome ne peut se fonder que sur 1) une épistémologie pragmatiste, où l'on s'intéresse moins à la théorie comme produit qu'au processus constant de théorisation [...] 2) sur une épistémologie complexe, adaptée à la complexité fondamentale de son objet, à savoir le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture".

- A l'article "complexe/complexité" du glossaire, se trouvent les énoncés suivants (id. : 119):

"[...] on accepte de travailler avec l'imprécision, l'incertitude, et la contradiction".

D'une façon plus générale, on peut établir un tableau des oppositions présentées dans le corpus, sous la forme suivante :

Tableau 1.

Applicationnisme		Implicationnisme
Théorie	↔	Pratique
Application	↔	Complexité
Réduction	↔	Conceptualisation
Discipline de référence		Discipline contributoires
	↔	<u>Imprécision</u>
		<u>Incertain</u>
		<u>Contradiction</u>

Seront donc étudiés les couples : "réduction"/ "complexité" et "application"/ "conceptualisation", puis les définissants de l'épistémologie "complexe" : "imprécision", "incertain", "contradiction".

3.2 Méthodologie

Nous ferons ici la distinction traditionnelle entre *signification* comme valeur abstraite des mots dans une langue, telle que par exemple le lexique peut en donner une image, et *sens*, comme valeur attribuée en contexte par les interlocuteurs à ce même mot⁶⁴. Je rappelle donc que nous allons montrer que le sens construit par les auteurs est orienté axiologiquement, sans référence factuelle à la position d'un sujet observateur dans les démarches épistémologiques qui sont opposées par les locuteurs/auteurs dans le corpus.

- Nous faisons l'hypothèse que les oppositions de valeurs entre deux points de vue, le "réductionnisme" et le "complexe", proviennent d'une sélection dans les éléments de *signification* des termes étudiés.
- Cette sélection des éléments de signification s'appuie sur des *isotopies sémantiques*, que je définirai avec Greimas et Courtès (1993 : 197) comme l'itérativité ou la reproduction, le long d'une chaîne syntagmatique, de sèmes génériques (/ANIME/ ; /VERTICALITE/), qui assurent au discours son homogénéité.
- Ces isotopies sont établies par un processus d'*anaphorisation* qui est, toujours pour ces auteurs "l'une des procédures qui permettent à l'énonciateur d'établir et de maintenir l'isotopie discursive" (id. : 15).
- C'est donc par le repérage d'isotopies issues d'éléments de la signification des différents lexèmes co-occurrents, repris par anaphorisation que nous proposons d'interpréter la construction de sens dans le discours étudié.
- Il s'agit maintenant d'adosser ce processus d'anaphorisation dans le *discours* sur un modèle de signification *lexicale* qui l'autorise. En l'occurrence, il s'agit de la Sémantique des Possibles Argumentatifs.

Modèle : Sémantique des possibles argumentatifs

Le modèle sémantique comporte trois niveaux (Galatanu 1999) : la signification lexicale est constituée à la fois :

⁶⁴ Les dictionnaires utilisés sont : Dictionnaire TLF. Dictionnaire Larousse Lexis 1997. Dictionnaire Larousse des proverbes, sentences, maximes 1998. Dictionnaire Robert des synonymes 1994. Dictionnaire Larousse Analogique 1937.

- 1- d'un noyau (par analogie avec le noyau de l'atome) : traits dits "nécessaires" de catégorisation,
- 2- stéréotype associé au mot et
- 3- de traits argumentatifs possibles qui relient des éléments du stéréotype à d'autres représentations sémantiques (ou stéréotype d'autres mots) et qui se superposent (comme les états des électrons, qui sont simultanément présents et absents), dans une vision holistique du sens.

Au niveau des *traits nécessaires de catégorisation*, on envisagera provisoirement que ceux-ci relèvent d'un traitement *sémique* inspiré des travaux de B.Pottier (Pottier 1992 : 170, 184), bien que cette formulation métalinguistique soit peu compatible avec l'optique argumentativiste qui est la nôtre.

Pour la définition du *stéréotype*, l'auteur renvoie aux travaux de H.Putnam (Galatani 1999) et il semble possible de loger dans la notion de "stéréotypes", les "lieux" ou *topoi*, tels que présentés par J.C. Anscombe (1995). Ceux-ci sont des *topoi* intrinsèques. La théorie des stéréotypes dans la langue que développe J.C.Anscombe s'origine entre autres dans ses articles de 1995, dans la théorie des *Topoi*. Deux éléments clefs seront relevés (Anscombe 1995 : 66, 81) : d'une part, pour l'auteur, suivant en cela Putnam (1990) et Fradin (1984), il y a des énoncés derrière les mots ; d'autre part, l'auteur propose l'hypothèse générale selon laquelle les *topoi* sont des énoncés de forme sentencieuse mais aussi des phrases typifiantes a priori. Plus précisément, la signification d'un terme se définit par son stéréotype : "*le stéréotype d'un terme est une suite ouverte de phrases attachées à ce terme, et en définissant la signification. Chaque phrase du stéréotype est, pour le terme considéré, une phrase stéréotypique*" (Anscombe 2001 : 60). La nature des phrases stéréotypiques peut être gnomique ("*les castors construisent des barrages*", "*les singes mangent des bananes*") ou événementielle (*royauté* se définirait par la phrase : la royauté a été abolie par la Révolution française. (Id. : 62)⁶⁵.

⁶⁵ La nature, voire la forme des stéréotypes étant ainsi définie, reste à envisager les fonctions, le rôle sémantique de ces constituants de la signification lexicale dans la construction de sens.

Quant aux *possibles argumentatifs* émanant des stéréotypes et les reliant à d'autres stéréotypes, une option que l'on cherchera ici à développer est de réaliser les "possibles argumentatifs" par des enchaînements, ou Argumentations Externes (Carel 1995 ; Carel et Ducrot 1999) en "donc" et en "pourtant", explicitant de façon discursive quelques-uns des stéréotypes des lexèmes, leur permettant ainsi de rencontrer d'autres enchaînements, les possibles argumentatifs des autres lexèmes. Nous allons donc, en décomposant la signification des mots étudiés dans le corpus au moyen du modèle SPA, proposer le sens construit par les auteurs, et tenter de décrire le rôle que les composants du modèle jouent dans cette construction, par anaphorisation sélective de certains éléments de signification.

3.3 Illustration de la démarche

Il s'agit d'expliquer comment ont été définis les trois strates des mots choisis, à partir des dictionnaires. On prendra comme exemple le mot "imprécision".

- Noyau : détermination des éléments du noyau (ou sèmes) par les définissants premiers des termes, et leurs propres définissants : /+-animé/, /état/, etc.
- Stéréotypes : synonymes et leurs définissants dans le dictionnaire analogique et dictionnaire des synonymes ; phrases sentencieuses, phrases typifiantes, proverbes, maximes, dictions qui en découlent et dans le dictionnaire des proverbes.
- PA : combinaison de stéréotypes, de stéréotypes et d'éléments du noyau, associations "naturelles" en tant que locuteur natif.

On a distingué ici deux significations, l'une renvoyant à un sujet /animé/, l'autre à un objet /non animé/. Le tableau ci-après regroupe les éléments de signification pour chaque strate du modèle de la SPA dans le cas de l' "imprécision" pour un /animé/.

On constate d'ores et déjà une double possibilité d'axiologisation du terme "Imprécision", positive ou négative, que l'on retrouvera dans les autres termes étudiés.

Tableau 2. "Imprécision"

NOYAU	STEREOTYPE	POSSIBLES ARGUMENTATIFS
+animé <ul style="list-style-type: none"> • /sujet connaissant/ • /état/comportement/pensée/sentiment/ • /obscurité//difficulté/ • /lacune/-/manque • /différence/-/détails/ • /privation- de - rigueur/ 	+animé <ul style="list-style-type: none"> (-) • Avoir des lacunes • "ce qui se conçoit bien s'énonce clairement" • Lacunes DC incapacités : distinguer les choses, voir les détails, être exigeant Privation de volonté (+) absence de conformisme-puritanisme-rigorisisme-servilité 	+animé <ul style="list-style-type: none"> (-) Imprécis DC se méfier DC pas scientifique DC pas observateur DC pas conscient, DC pas volontaire, DC lui manque quelque chose DC négligeant (+) DC effort précision DC se rapprocher (+) DC libre/libéral DC généreux

3.4 L'analyse

3.4.1 "Application"/ "Conceptualisation"

Le tableau ci-après regroupe les éléments de signification pour chaque strate du modèle de la SPA.

Tableau 3.1. "Application"

noyau	stéréotype	Possibles argumentatifs
1- <i>action d'utiliser quelque chose</i> <ul style="list-style-type: none"> • /processus/ • /agent +humain/ • /transformation/ • /abstraitè concret/ • /règles/prévision / 	Appliquer c'est <ul style="list-style-type: none"> • exécuter un ordre • exécuter servilement • se plier à une/la règle, se soumettre 	DC esclave (-) Celui qui le fait est un esclave Celui qui le fait ne tient pas compte du concret. DC (s') abaisse DC méprisable
2- <i>attention soutenue</i> <ul style="list-style-type: none"> • activité • esprit • effort 	(+) (effort DC bien) <ul style="list-style-type: none"> • objet difficile • lutte contre distraction 	DC travailleur(+)

Tableau 3.2. "Conceptualisation"

noyau	stéréotype	Possibles argumentatifs
/processus/ /esprit/ /transformation- élaboration/ /concret ↔ abstrait/	Vider/réduire du vécu (-) DC communicable (+) DC réfléchit DC tire leçon de son expérience « la <i>réalité concrète de la vie</i> concilie perpétuellement les contraires » Concret (+) Souvent synonyme de <i>positif : faire du concret</i> a) Synon. <i>apparent, expérimental, observable, physique, pratique, solide, tangible, visible ;</i> partic. synonyme de <i>clair, net, positif, précis, solide.</i> b) Anton. (avec une nuance péj.) <i>illusoire, imaginaire, spéculatif.</i> "Plus une idée a de simplicité , plus elle a de généralité ; plus une idée est abstraite , plus elle a d' étendue . Nous débutons par le concret, et nous allons à l' abstrait , nous débutons par le déterminé et le particulier pour aller au simple et au général . " V.Cousin, 1829.	(-) DC simplifie vécu (+) DC intellectuel, penseur DC progresse, s'élève DC hauteur de vue DC sans limites/détermination .

En synthèse, l'opposition dans le discours entre *réductionnisme* et *complexité* traduit une opposition entre :

- **Tangible /déterminé /particulier /limité /fini** , du côté de "application"
et
- **Abstraction /simplicité/généralité/étendue/éternel/beau**, du côté de "conceptualisation"

3.4.2 "Complexe"/ "Réduction"

Tableau 4.1. "Complexe"

Noyau	stéréotype	Possible argumentatif
<ul style="list-style-type: none"> • /METTRE ENSEMBLE/ • /RESULTAT/ • /INTERDEPENDANCE/ • <u>/PLURALITE/</u> • /ELEMENTS/ • <u>/DIFFERENCE/</u> • /+ABSTRAIT/ 	<p>Complexe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psychologie • Compliqué (-) <p>« pourquoi faire simple quand on peut faire compliqué »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficile à comprendre (-) <ul style="list-style-type: none"> • Complexe DC intelligence (+) / intervention de l'esprit <p><i>Russe : « les mains travaillent mais la tête nourrit » (intelligence, v. comprendre, esprit, finesse)</i></p> <p><i>Esprit (grec) : la vraie richesse est celle de l'esprit ; (latin) "l'esprit meut la masse" ;</i></p> <p><i>Pluralité objets-relations (-) : trop</i> <i>Pluralité objet –relations : (+)</i></p> <p>Pluralité DC quantité Métaphore : la quantité c'est le bien (p.ex. : sur le plan de la démocratie, son expression en est un garant)</p> <p><i>Différences objets/relations (-) : compliqué, inconnu, menaçant</i> <i>Différences objets/relations: (+) id, le respect des différences.</i> abondance, richesse</p>	<p>Complicé DC renoncer (-) Trop d'éléments Trop de relations de dépendance Trop de différences</p> <p><i>Du point de vue du « complexe » :</i> Pluralité DC richesse Différence DC richesse. Complexe : le complexe est un défi pour l'intelligence (+).</p> <p><i>Du point de vue de l'esprit qui traite du complexe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • DC comprendre, • DC distinguer différents éléments • DC effort • DC Attribution de qualité, de valeur. • DC richesse de l'esprit

Tableau 4.2. "Réduction"

Noyau	stéréotype	Possible argumentatif
<ul style="list-style-type: none"> • /PROCES/ • / TRANSFORMA-TION/ • /ETAT INITIAL/ • /MODELE/ • /<u>ETAT FINAL SIMPLE</u>/ • / ETAT FINAL ANTERIEUR/ • /INTENTION/ • /FACILITE/ • /SOUMISSION/ • /<u>UNICITE</u>/ 	<p>(+) = "facilitation" du travail de l'esprit (-) : Réducteur /limitant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erreur : rend pas compte de la réalité • Diminuer la valeur de quelque chose (1413) • reductio ad absurdum (1701) <p>Simple (Syn): <i>quelqu'un</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (+) : brave, facile, franc, modeste, réservé (DC élégant) • (-) : brut, crédule, faible, grossier, idiot, inculte, primitif, rudimentaire, simplet/bête, pauvre d'esprit, sommaire <p>Quelque chose :</p> <ul style="list-style-type: none"> • (neutre) abrégé, court, dépouillé, élémentaire, incomplexe, indécomposable, ordinaire, unique ; • (+) beau, clair, commode, compréhensible, dépouillé, facile, limpide • (-) : embryonnaire, insuffisant, nu, pauvre, sec, sommaire. <p>(angl : "<i>simple but not stupid</i>")</p> <p>Unicité : Qualité : DC cohérence/sion (+) Quantité : DC faible quantité DC limité DC pauvre DC mal (cf ; métaphore la quantité c'est le bien)</p>	<p>La réduction facilite la réflexion (+)</p> <p>La réduction appauvrit la réflexion (-)</p> <p>La réduction est un travail de paresseux /de pauvre d'esprit.</p>

En synthèse , le stéréotype-métaphore présent derrière cette opposition est ,

- pour "*complexe*" :
 La –grande- quantité c'est le bien (la qualité n'est pas en cause) du côté des "réalités observées" vs la qualité c'est le bien (la quantité n'est pas en cause) du côté de l'esprit courageux qui affronte la "quantité". Richesse.
- pour "*réduction*" :

La faible- quantité c'est le mal (la qualité du processus de réduction n'est pas en cause) du côté de l'esprit qui réduit, qui diminue la valeur de son objet, donc le fait de réduire est mal. La réduction n'a pas de qualité.

L'opération de réduction diminue la valeur, et par conséquent, ce n'est pas seulement l'objet qui voit sa valeur diminuer mais ce qui la diminue.

3.4.3 "Imprécision", "incertitude", "contradiction"

On rapprochera les mots "imprécision" et "contradiction", parce que dans les deux cas, ils désignent à la fois un "objet" imprécis et un "sujet" imprécis. A la différence de "incertitude", qui ne s'applique qu'au sujet connaissant.

"Imprécision" : voir Tableau 2 supra

Tableau 5.1. "Incertainité"

NOYAU	STEREOTYPES	POSSIBLE ARGUMENTATIF
/+humain/ • /Sentiment/ • /état/ • /esprit/ • /ne pas savoir/ • /ne pas croire/ • /ne pas décider/ (décider= /procès/,/humain/, /vouloir/ou /savoir/ou /devoir/ /objet+-abstrait/ /coexistence/)	/+humain/ Affreuse (-) Délicieuse (+) (-) Incertitude lié à l'erreur Liée à l'absence de volonté, de devoir (+) doute philosophique, scientifique, "La liberté intellectuelle, ou sagesse, c'est le doute . " "Douter, contre la puissance de croire"	/+humain/ (-) : le doute est affreux, pas scientifique (+) : C'est naturel on y peut rien. Liberté intellectuelle DC pas de contrainte Il est important d'être incertain/il est interdit d'être certain : déontologie du doute/théologie du doute

Tableau 5.2 "Contradiction"

NOYAU	STEREOTYPES	POSSIBLE ARGUMENTATIF
/+humain/ /procès/ /opposition/ /soi-même/	/+humain/ DC pas logique (-) DC pris en faute DC nature de l'homme (+-) DC ontologie de l'homme DC résoudre (+) DC surmonter DC démontrer/trer DC assumer/s'assumer	/+humain/ DC pas clair,confus (-) (+) DC effort surmonter DC courageux assumer

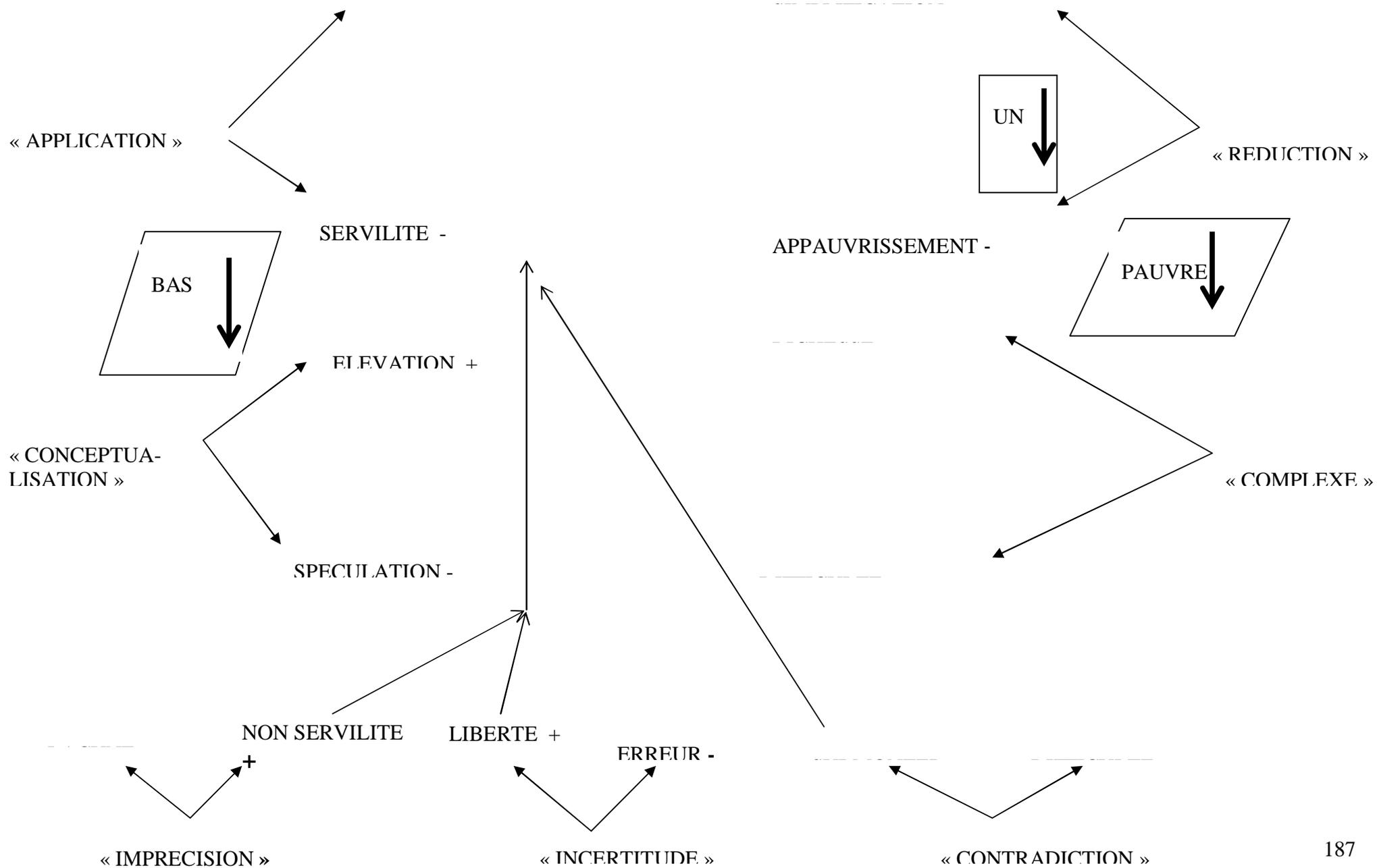
A partir de ces structures de signification, on tentera d'établir un schéma (Figure 1) qui représente les cooccurrences d'éléments de signification dans le co-texte étudié : ces cooccurrences peuvent être considérées comme constitutives d'un processus d'anaphorisation mis en œuvre par les auteurs du texte, anaphorisation destinée à mettre en évidence certaines isotopies. Ainsi, dans le schéma qui suit les mots étudiés sont présentés aux quatre coins du schéma, et leurs éléments de signification, qui se font échos (isotopies) sont placés au centre et leur rattachement à chaque mot est signalé par des flèches.

Ainsi, en haut à gauche de la Figure 1 qui suit, la signification lexicale du mot "application" autorise un pôle positif (effort) au niveau du noyau et un pôle négatif au niveau du stéréotype (servilité) ; en dessous à gauche, le mot "conceptualisation", pour sa part, autorise aussi un pôle positif (élévation) et un pôle négatif (spéculation). La cooccurrence de ces deux mots met en lumière la relation de disjonction (haut/bas), c'est-à-dire une isotopie (verticalité) entre les deux mots. Ce qui est intéressant est que c'est l'axe positif qui est sélectionné pour la "conceptualisation" et l'axe négatif pour l' "application", compte tenu du point de vue *implicationniste* des locuteurs du discours. Quoi qu'il en soit, chacun des deux mots autorise donc deux axiologisations possibles dont une seule est sélectionnée, en fonction du point de vue développé.

Ce phénomène se reproduit avec le mot "*réduction*" en haut à droite, dont l'élément de signification UN, se transformant en PAUVRE au niveau du stéréotype, est sélectionné en présence de l'élément MULTIPLE, devenu RICHE au niveau du stéréotype dans le mot opposé "*complexe*".

On montrerait pareillement que la présence de "*imprécision*", porteur de l'élément NON SERVILITE, la présence de "*incertitude*", porteur de LIBERTE, et la présence de "*contradiction*", porteur de SURMONTER, constituent des isotopies (par relation de disjonction, une fois de plus) du trait SERVILITE, porté par "*application*".

FIGURE 1



4. Conclusions

Deux types de conclusions seront tirés en mettant en regard ces productions discursives :

4.1 Avec l'arrière plan extralinguistique

On constate, comme annoncé, une axiologisation assez radicale du discours, qui milite en faveur de sa propre position "implicationniste", ce qui est de bonne guerre, mais contrairement au contenu de son propre programme, qui est de partir d'observation de terrain, ne dit rien de la démarche qui consisterait pour un observateur à expliciter ses présupposés théoriques et méthodologiques. C'est donc ici que je tenterai de justifier le titre de l'exposé : "l'absence du sujet observateur dans le contenu du discours".

Cela étant, l'axiologisation même du discours étudié exprime bien une "subjectivité" au sens de Benveniste, puis de Maingueneau (1995), puisque les modalisations présentent des relations de "disjonctions" (haut/bas ; riche/pauvre ; libre/servile ; cf. Greimas 1986 : 19), et prend position.

4.2 Avec le processus d'analyse linguistique

S'il est peu original de trouver dans un texte "militant" des disjonctions axiologisées positivement/négativement, il est plus intéressant ici de relever les isotopies sémantiques du texte :

- /VERTICALITE/ avec la disjonction HAUT/BAS, ("*conceptualisation/application*")
- /QUANTITE/ avec la disjonction PAUVRE/RICHE ("*réduction/complexe*")
- /AUTODETERMINATION/ avec la disjonction LIBRE/SERVILE ("*conceptualisation/application*")

et de constater le rôle des stéréotypes, notamment dans le cas du mot "réduction" : le noyau autorise une disjonction UN/PLURIEL, le stéréotype autorise la disjonction PAUVRE/RICHE. La construction de sens est suscitée par l'anaphorisation du sème générique /QUANTITE/, grâce aux stéréotypes de "réduction" (PAUVRETE) et ceux de "complexe" (RICHESSA), articulés-disjoints

Au plan du modèle sémantique, on le voit, le rôle des Possibles Argumentatifs n'a pas été exploité et quelque peu confondu avec les stéréotypes. La question de la façon dont le modèle de la SPA autorise l'anaphore reste à développer, et c'est l'étape suivante de cette recherche.

Au plan de l'analyse linguistique du discours, dans le cas de ce discours anti-académique, nous avons ici plutôt un sujet de discussion interculturel : dans le discours analysé, l'"académique" est du côté de la réduction, de la simplification, et dans ce cas, la simplification, c'est le mal ; tandis que l'anti-académique, c'est le complexe, la conceptualisation, c'est le bien. Nous avons vu que la signification lexicale de "réduction" autorisait pourtant aussi une axiologisation positive, de même que celle de "complexe", une axiologisation négative. Autrement dit, en bref, dans un cas, simplifier, c'est bien, dans un cas, c'est mal. Finalement qu'en est-il, au plan extralinguistique ? Simplifier ou ne pas simplifier, telle est la question.

Bibliographie

Anscombe, J.C. 1995. La nature des topoï. In : Anscombe, J.C. (dir.) 1995. *La théorie des topoï*. J.C. Paris : Editions Kimé.

Anscombe, J.C. 2001. A propos des mécanismes sémantiques de formation de certains noms d'agents en français et en espagnol. *Langages* (sept) 2001, 28-49.

Besse, H. 1986. Pour un retour à la méthodologie. *Etudes de Linguistique Appliquée* 64, 7 – 16.

Blanchet, A. 1991. *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris : Dunod.

Carel, M. 1995. Trop : argumentation interne, argumentation externe et positivité In : Anscombe, J.C. (dir.) 1995. *Théorie des topoï*, Paris : Editions Kimé, 177-206.

Carel, M. & O. Ducrot 1999. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. *Langue Française* 123, 6-26.

Dictionnaire Larousse Analogique. 1937. S.L. : Larousse.

- Dictionnaire Larousse des proverbes, sentences, maximes.* 1998. Paris : Larousse.
- Dictionnaire Larousse Lexis.* 1997. Paris : Larousse.
- Dictionnaire Robert des synonymes.* 1994. Paris : Dictionnaires Petit Robert.
- Dictionnaire Trésor de la langue française.* S.a : S.l.
- Fradin, B. 1984. Anaphorisation et stéréotypes nominaux. *Lingua* 64. North Holland : Elsevier Science Publishers, 325-369.
- Galatanu, O. 1999. Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée. *Langue Française* 123, 41-52.
- Galatanu, O. 2003. La construction discursive des valeurs. In : Barbier, J. M. (dir.) 2003. *Valeurs et activités professionnelles.* Paris : L'Harmattan.
- Galisson, R. & C. Puren 2000. *La formation en question.* Paris : Clé International.
- Ghiglione, R. et B. Matalon 1985. *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques.* Paris : Ed. Armand Colin.
- Ghiglione, R., B. Matalon & N. Batri 1985. *Les Dires analysés. L'analyse propositionnelle du Discours.* Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.
- Greimas, A. 1986. *Sémantique structurale.* Paris : PUF.
- Greimas, A. & J. Courtès 1993. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage.* Paris : Hachette.
- Kaufmann, J.-C. 1996. *L'entretien compréhensif.* Paris : Nathan.
- Maingueneau, D. 1995. Les analyses du discours en France : présentation. *Langages* 117, 5-11.
- Pescheux, M. 2003. *Argumentations du discours métacognitif : une tentative pour articuler analyse du discours et analyse sémantique.* Villeneuve d'Asq : Presses du Spetentrion.
- Pharo, P. 1993. *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui.* Paris : L'Harmattan.
- Pottier, B. 1992. *Sémantique Générale.* Paris : PUF.
- Putnam, H., 1990. *Représentation et réalité.* Sl. : NRF Gallimard.

Quivy, R. & L. Van Campenhoudt 1988. *Manuel de recherche en sciences sociales*.
Paris : Dunod.

Prolégomènes à une analyse critique des discours universitaires

Jean-Marc Defays

Abstract

Academic Discourse or more precisely the Discourses of/in the Universities constitute a complex and varied object of analysis, as well as an important one: the development and the transmission of knowledge. This article considers initially the difficulties of defining the limits of this discursive field, before presenting a short critical presentation of the parameters which can be used to characterize and describe AD (contextual, internal, pragmatic specificities). A discussion ensues on the advantages and the risks as far as society, education, sciences and ideology are concerned of the standardization of an international and an interdisciplinary Academic Discourse, as well as on the necessity and the conditions of its teaching to young students and researchers.

Keywords: Discursive and textual characteristics of AD, Critical approach to AD

1. Introduction

On commence beaucoup à s'interroger sur le discours académique, scientifique, ou universitaire, principalement pour deux raisons. La première est liée à la démocratisation et à la massification des études supérieures, mais aussi au recrutement et à la préparation des étudiants qui y accèdent. À en croire les professeurs qui s'en plaignent, la maîtrise de la langue maternelle de leurs étudiants baisse année après année, et, le fossé entre la langue pratiquée au niveau secondaire et au niveau supérieur s'accroissant, les universités se sentent de plus en plus souvent obligées de proposer des formations linguistiques à leurs nouveaux étudiants non seulement pour remédier à leurs éventuelles faiblesses, mais plus précisément pour les initier aux discours universitaires, ou, plus tard, pour les aider à rédiger leur travail de fin d'études, leur thèse de doctorat (Defays 2000). Pour cela faut-il encore que l'on caractérise les pratiques et les exigences linguistiques de

l'enseignement supérieur, et que l'on définisse ce discours spécifique dont elles procéderaient ou qu'elles constitueraient.

La seconde raison du succès des études sur les discours universitaires concerne la multiplication des échanges, des collaborations, des planifications internationales sur le plan de l'enseignement comme sur celui de la recherche. En contact avec leurs professeurs, leurs collègues, leurs étudiants étrangers, parlant la même langue ou *a fortiori* une autre langue, les différents membres de la communauté universitaire sont amenés à s'interroger sur leurs pratiques discursives, soit pour en relever les singularités, soit pour essayer de les neutraliser afin de s'inscrire dans cette globalisation intellectuelle en plein essor. Que ce soit pour aider les étudiants ou pour participer à cette internationalisation, les études sur les discours universitaires se sont d'abord développées de manière empirique pour répondre à des besoins concrets avant de devenir un champ de recherche théorique, spéculatif. En tout cas, comme en atteste cet ouvrage, on analyse maintenant les discours pratiqués à l'université, comme on analyse depuis plus longtemps les discours politique, juridique, médical, publicitaire.

2. Analyser les discours universitaires

Quelques remarques liminaires avant d'entrer dans le vif du sujet. D'abord pour clarifier notre point de vue, qui est celui d'un universitaire francophone, plus précisément de la Communauté française de Belgique, d'une part, travaillant dans le domaine des sciences humaines, plus précisément la linguistique, d'autre part. Dans la perspective inévitablement autoréflexive qui est la nôtre, puisque nous discouons sur nos propres discours (une aporie sur laquelle il faudra revenir), il est essentiel de se situer explicitement sous peine de verser dans un universalisme que l'on est justement censé interroger. Il est évident qu'un géologue québécois, une linguiste norvégienne, un philosophe marocain, un mathématicien japonais, ne se positionneraient pas de la même façon par rapport à la langue, au discours, à la littérature scientifiques, aux enjeux qu'ils représentent pour l'avenir, et c'est justement l'intérêt d'un ouvrage comme celui-ci que

de proposer et de promouvoir des perspectives aussi bien inter-culturelles qu'inter-linguistiques.

Notons en passant que les discours universitaires, pas plus que les autres discours et que la langue d'une manière générale, n'appartiennent davantage aux linguistes qu'aux autres usagers. Chaque spécialiste disciplinaire est tout autant spécialiste du discours qui lui permet de rechercher, d'enseigner, de communiquer dans son domaine. Mais c'est vrai aussi qu'au moment où leur discipline est devenue une science à part entière, et même très ambitieuse, avec le développement du structuralisme, les linguistes (nous pensons en particulier à Hjelmslev) se sont interrogés plus que tout autres sur les rapports complexes et ambigus entre l'objet et le discours scientifiques, précisément parce que, dans leur cas, ils se confondaient par principe. La linguistique a donc une certaine expérience de ce difficile, voire impossible partage entre les mots et les choses – qui touche en fait toutes les sciences. L'histoire des sciences humaines du 20^{ème} siècle, de l'anthropologie, de la sociologie, de la critique littéraire..., pourraient d'ailleurs se focaliser sur leurs relations problématiques avec la langue et les discours qu'elles ont notamment cherché à remplacer par des formules, des diagrammes et des statistiques en espérant gagner ainsi en objectivité (cf. *infra*).

Il faut ensuite – sous peine de confusions et dérives – régler, provisoirement en tout cas, le problème terminologique qui s'est déjà posé dès la première ligne de cet article. Sans entrer dans une longue discussion à ce propos, nous préférons dorénavant parler de « discours universitaires », au pluriel, plutôt que de « discours académiques », expression qui renvoie à des performances bien particulières dans différents pays, par exemple un discours prononcé par le recteur à la rentrée universitaire, ou bien le cours magistral le plus classique qui soit. Les « discours scientifiques », une désignation et un domaine connus de plus longue date, ne sont à notre avis qu'une partie des discours universitaires qui ne recouvrent d'ailleurs pas toutes les manifestations de ces discours scientifiques également tenus dans des entreprises industrielles, dans des maisons d'éditions, dans certaines institutions publiques. Le propre de l'université est d'associer la recherche et l'enseignement, l'un renvoyant sans cesse à l'autre, même si ce n'est pas chez la même

personne, alors que les laboratoires, privés ou publics, et l'enseignement supérieur non universitaire, se limitent à une seule des deux activités.

On peut donc définir – jusqu'à plus ample informé – les discours universitaires comme les discours tenus dans le cadre d'une institution universitaire par ses différents membres, plus précisément ses enseignants, ses chercheurs et ses étudiants, dans l'exercice de leurs fonctions. Nous entrerons bientôt dans quelques détails. Une question qui s'est posée au cours du colloque est de savoir s'il faut aussi compter les discours que tiennent les membres du personnel administratif d'une université, qui, à notre avis, doivent fort ressembler aux discours tenus dans la plupart des administrations. Plus difficile est de savoir s'il faut inclure dans ce domaine de recherche les discours que tiennent des universitaires (à commencer par les autorités académiques), mais aussi des politiciens, des syndicalistes, des journalistes, à *propos* de l'université. Au cœur de l'actualité européenne et mondiale, une nouvelle idée et une nouvelle réalité de l'université sont en train de se former sur base des discours que l'on tient sur elle. Ici aussi, nous pensons qu'il est nécessaire de se limiter, en l'occurrence de ne pas mêler les discours *de* l'université et les discours *sur* l'université, ces derniers pouvant d'ailleurs devenir l'objet de discours universitaires au sens strict. On se doute que la distinction n'est pas simple, et les cas litigieux sont nombreux : dans cet exposé du doyen X, est-ce le décideur, le professeur, le citoyen qui parle ? L'université, comme la société, est un lieu ouvert où circulent, se confrontent, se confondent, se constituent une multitude de discours qui entrent dans des compositions complexes et variées. Ceci ne doit pas nous empêcher d'essayer d'identifier et de décrire un discours, ou une configuration de discours qui la caractérisent.

2.1 La variété des discours universitaires

Il est préférable de commencer par ébaucher un inventaire des productions verbales qui pourraient répondre à cette définition encore provisoire et approximative : discours tenus dans le cadre d'une institution universitaire par ses enseignants, ses chercheurs et ses

étudiants, dans l'exercice de leurs fonctions, visant essentiellement le développement et la transmission des savoirs. Il s'agit bien entendu de listes ouvertes qui varient d'une institution, d'un pays, d'une époque à l'autre.

2.1.1 Oral vs écrit

A titre indicatif, nous proposons de donner quelques exemples en les répartissant selon une première opposition – productions orales / écrites – apparemment claire, mais pourtant moins évidente qu'il n'y paraît à première vue. F. Waquet a publié un ouvrage magistral (2003) sur les rapports entre l'oralité et le savoir, pour montrer que le savoir savant a toujours été associé à tort à l'écrit que l'on a sacralisé. Au cours de l'histoire qu'elle retrace depuis le 16^{ème} siècle, au moment de l'invention de l'imprimerie, l'activité intellectuelle, en particulier à l'université, a été animée par la concurrence et l'interaction entre l'oralité et l'écriture, l'un prenant le pas sur l'autre, et *vice versa* selon les circonstances et les milieux. Cette distinction est aussi difficile dans la mesure où il arrive souvent que l'écrit soit seulement une transcription de l'oral (des notes de cours, un procès-verbal) et que l'oral soit une simple prononciation de l'écrit (un cours lu, un exposé mémorisé). Par ailleurs, les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont en train de recomposer les rapports entre l'oral et l'écrit, peut-être de créer de nouvelles formes langagières, voire un nouveau langage. Mais c'est précisément parce qu'il est instable et critique que ce critère est hautement significatif de l'univers discursif que nous tentons de décrire.

Parmi les formes orales, les discours universitaires comptent surtout le cours magistral et le séminaire – les nouvelles pédagogies qui touchent maintenant le supérieur atténuent leur différence auparavant radicale – ; la dispute de naguère, remplacée par le débat, moins réglementé ; les leçons publiques, d'agrégation, probatoires, qui sont surtout des épreuves finales, ainsi que les questions et commentaires qu'elles suscitent ; les questions-réponses d'examen, le rituel plus ou moins formel de fin d'année ; les « cliniques », dans la tradition des études de médecine, les étudiants suivant l'éminent professeur au chevet des malades ; les entretiens en tête à tête que les professeurs sont

tenus de plus en plus souvent d'accorder à leurs étudiants, à leurs assistants ; la communication scientifique, sous ses différentes variantes (introduction, conclusion, rapport de recherche...) et ses différents supports (texte écrit, exempliers, transparents, diapositives...) des colloques scientifiques, auquel est venu s'ajouter la présentation de « poster », plus rapide et interactive ; la conférence, le débat scientifique, la table ronde, entre soi, ou devant un public d'autres spécialistes ou de profanes, devant une caméra de télévision ; le conseil scientifique, facultaire, universitaire, où se mêlent les considérations scientifiques, stratégiques, administratives ; les réunions ou les conversations scientifiques, *de visu* ou téléphoniques, plus ou moins libres, et d'autant plus stimulantes ; etc.

Parmi les formes écrites caractéristiques, nous retiendrons surtout le syllabus, plus ou moins achevé, l'ouvrage pédagogique, le cours sur Internet, que le professeur compose à la seule intention de ses étudiants ; les ouvrages et les articles pédagogiques, scientifiques, de vulgarisation, destinés à un plus large public ; le mémoire, la thèse dont la formalisation se généralise ; le projet de recherche, notamment en vue d'un financement ; le résumé (« abstract ») à présenter pour participer à un colloque ou à une publication ; les actes de colloques ; les rapports de recherche, d'enquête, de stage, de lecture ; le procès-verbal ; les comptes rendus ; les notes d'étudiants, par exemple celles auxquelles on doit la publication et la diffusion des cours de Saussure ; les questions et les réponses d'examens écrits, qui relèveraient les unes et les autres, dit-on, d'un art ; les notes de service ; le courrier, postal et électronique ; etc.

2.1.2 Autres critères

D'autres critères sont apparus dans cette trop rapide liste que chacun adaptera ou complètera compte tenu de son environnement. Par exemple, on pourrait classer ces mêmes productions universitaires en fonction de leur caractère plus ou moins formel, ou du caractère plus ou moins explicite des normes sur lesquelles elles reposent. Dans certains cas, le vice de forme est rédhibitoire (la soutenance de thèse) ; dans d'autres cas, la spontanéité, la créativité sont favorisées (la séance de remue-méninges, la « small

conférence » d'experts) ; dans d'autres cas encore, on jugera de la qualité des interlocuteurs sur leur façon de respecter ou de dépasser les règles de l'interaction verbale et les normes de l'institution universitaire qui est chargée, en fin de compte, d'articuler tradition et progrès.

Un autre clivage, ou plutôt un passage aussi significatif que problématique, est celui que l'on peut observer entre les discours qui relèvent de l'enseignement et ceux qui ressortent de la recherche, une autre articulation centrale de l'université, nous l'avons déjà signalé. Quand bien même une seule et même personne assumerait les deux fonctions, le professeur a plutôt vocation de transmettre le savoir et le chercheur de le produire. Par expérience, on sait que la distinction est toute relative : l'universitaire nourrit son exposé de ses recherches, mais il fait réciproquement progresser ses recherches en les exposant. Enseigner, critiquer et créer le savoir forment un complexe dans la vie des universitaires, même si des personnes et des genres privilégient l'une ou l'autre de ces facettes.

Un troisième partage, tout en nuance encore, se dessine entre les genres pratiqués par les étudiants, qui visent avant tout à restituer les connaissances, à exercer les compétences qu'on leur a transmises pour démontrer qu'ils les ont assimilées ; et ceux pratiqués par leurs professeurs qui ont la responsabilité de critiquer, de renouveler, d'accroître les connaissances et compétences déjà acquises. Les premiers développent *leur* savoir, les seconds développent *le* savoir. Plus ou moins tard dans leur curriculum, généralement au moment de la préparation du travail de fin d'études, du mémoire ou de la thèse, l'étudiant – qui devient « doctorant » ou « assistant » – franchit la frontière quand il doit non seulement donner la preuve de sa maîtrise du connu mais aussi contribuer personnellement à la connaissance. Nous y reviendrons à propos de l'interdiscursivité.

Ces inventaires et ces classements doivent bien sûr être soumis à des analyses plus fines sur des corpus, si l'on veut qu'ils débouchent sur une typologie des genres universitaires, la question principale restant de savoir si cette typologie peut couvrir plusieurs disciplines, plusieurs pays, plusieurs langues, plusieurs institutions (cf. *infra*).

2.2 Caractéristiques des discours universitaires

Ces analyses des discours universitaires seront attentives aux trois grands types de critères suivants : les modalités contextuelles, les propriétés internes et la portée pragmatique, que nous allons rapidement présenter en avançant quelques particularités significatives.

2.2.1 Modalités contextuelles

Ces modalités portent avant tout sur les personnes qui participent à cet univers discursif, qui y prennent position, y défendent un statut. Foucault (1969 ; 1971) et Bourdieu (1982) ont montré qu'un discours est légitime quand les personnes qui le profèrent le sont. Les discours et le personnel universitaires se définissent mutuellement. On se souvient, par contre, des rapports conflictuels que la personne et l'œuvre de Nietzsche, de Sartre, de Barthes entretenaient avec l'institution universitaire. Non seulement son discours fait de l'universitaire un professeur, mais aussi de son interlocuteur un étudiant, un collègue, un partenaire ou un rival, selon la façon dont il s'adresse à lui. Il faut en effet compter avec la concurrence symbolique qui régit ces interactions discursives où chacun essaie de participer, de se faire entendre, de se faire publier, en pratiquant tantôt la soumission, tantôt la séduction, tantôt la provocation, des stratégies bien décrites par Bourdieu. Les institutions universitaires prestigieuses deviennent de plus en plus sélectives pour les candidats étudiants, et, pour les chercheurs, « Publish or perish ! » reste plus que jamais la règle dans le petit monde universitaire, aussi international soit-il, et l'on sait quel rôle un seul article dans une revue célèbre peut jouer dans une carrière. La liste des publications d'un universitaire lui assure un positionnement dans une échelle hiérarchique ou de prestige, et lui permet plus de liberté et plus de contrôle sur les discours des autres, en les promouvant, en les citant (à charge de revanche), en les critiquant, ou en les censurant. D'une manière générale, la question de la prise et du partage de la parole doit être posée devant chaque genre universitaire en particulier, l'un étant dans sa forme plutôt monologique, voire incontestable (le discours professoral), l'autre plutôt dialogique (la table ronde, l'article écrit à plusieurs), compte tenu que les

discours universitaires sont fondamentalement intertextuels. Pour être complet, il faut aussi tenir compte de la simple circonstance du nombre de participants, par exemple un comité d'une douzaine de personnes ou un auditoire de cinq cents.

Les autres modalités portent sur les lieux où les discours universitaires sont tenus et les accessoires qui peuvent les désigner. Il existe ici aussi le risque d'une définition circulaire, qui voudrait que les discours universitaires soient ceux qui sont tenus dans une université, et que l'université soit une institution où l'on tient des discours... universitaires. Il n'empêche que la scénographie – telle que Mainueneau la conçoit (1993), comme représentation que fait un discours de sa propre situation d'énonciation pour s'instituer – légitimise le discours presque autant que la personne qui le pratique. Qu'une même conférence ait lieu dans une église, dans un centre culturel, ou dans une université lui donnera un autre statut ; le principe est le même concernant l'endroit, la revue, le livre, la maison d'édition où elle sera publiée. Et dans la même université, le même universitaire ne parlera pas de la même manière dans un amphithéâtre, dans une salle de réunion, dans son bureau ou dans celui de son collègue. Les contraintes temporelles ne sont pas non plus anodines dans l'univers discursif universitaire. Par exemple, dans certains pays, les périodes des cours et des examens sont rigoureusement réglementées, un étudiant pouvant refuser d'être interrogé en dehors de la période des examens ou sur un exposé qui aurait eu lieu en dehors de la période des cours. Il est à prévoir que l'enseignement à distance et les universités virtuelles vont imposer de nouvelles modalités spatio-temporelles de la diffusion et de l'échange des cours universitaires. Quant aux accessoires, inutile de mentionner la toge, le mortier (la toque), les médailles que l'on arbore lors des cérémonies, mais bien la « chaire » qui désigne la fonction et la spécialisation du professeur en plus du meuble du haut duquel il peut ou plutôt pouvait dispenser sa science sans risquer d'être contesté ni même interrompu. Le microphone, le tableau, le projecteur de diapositives, de transparents ou d'écrans remplissent parfois la même fonction symbolique, et ont des effets directs sur les propriétés internes des propos tenus ou sur leur interprétation. On relira à ce propos avec intérêt et plaisir la célèbre conférence qu'E. Goffman a consacré... à la conférence, précisément (1987).

2.2.2 Propriétés internes

On se contentera ici aussi de citer les différents biais par lesquels aborder les discours universitaires, certains plus exploités que d'autres. C'est en les multipliant et en les associant, tout en les confrontant aux modalités ci-dessus décrites, que l'on pourra se livrer à une analyse pertinente des discours universitaires.

Pour mémoire, l'analyse peut porter d'abord sur les vecteurs paralinguistiques, les mimiques, les postures, les effets de manches à l'oral, la typographie, les soulignements, les dispositions du texte à l'écrit (par exemple, le marquage des citations, les notes en bas de page...). À l'oral, il faut également compter sur la prosodie, l'accentuation, l'intonation, le rythme, le débit, les pauses, autant de facteurs qui attirent l'attention, facilitent la compréhension, permettent la prise de notes, jusqu'à la dictée de définitions. Sur le plan strictement linguistique, les discours universitaires se prêtent à toutes les études syntaxiques et lexicales, qualitatives et quantitatives, qui permettent de les spécifier par rapport à d'autres discours comme de les distinguer entre eux ; on trouvera plusieurs exemples parmi les articles publiés également ici. La dimension sociolinguistique des registres et des niveaux de langue n'est pas moins intéressante, ainsi que l'aspect plus précisément rhétorique, qui participent non seulement à la fonction communicative, ou plus spécifiquement pédagogique (questions oratoires, métaphores, répétitions...) des discours, mais aussi à la légitimation symbolique des personnes qui les tiennent. À ce propos, on remarquera qu'en fonction des époques, des endroits, des disciplines, le savant cherche à créer tantôt un effet de culture par un style élevé, un vocabulaire choisi, une syntaxe raffinée, tantôt un effet de compétence par un discours hermétique, complexe, difficile, compris seulement par ses pairs (dans le meilleurs des cas), tantôt, au contraire, un effet d'objectivité et d'efficacité par des propos explicites, directs et transparents, au risque d'être taxé de vulgarisateur. Ce « degré zéro » du discours scientifique (cf. *infra*) n'est cependant pas moins convenu et critiquable que les jargons spécialisés. À cet égard, on se souviendra de la violente controverse entre Searle (1992) et Derrida (1988) qui portait autant sur leurs points de vue respectifs que sur leur

manière bien différente de s'exprimer, le premier accusant le second d' « obscurantisme terroriste ».

Les spécificités discursives et textuelles des discours universitaires méritent aussi des analyses approfondies concernant les phénomènes de cohésion, de cohérence, concernant les enchaînements sémantiques, logiques, argumentatifs. Par exemple, dans les formations linguistiques que nous proposons aux nouveaux étudiants universitaires, nous attirons leur attention sur les différents segments qui constituent le texte scientifique (Defays 2000). Aussi les entraînons-nous à reconnaître – grâce à plusieurs types de propriétés et d'indices – la *définition*, la *description*, l'*explication*, l'*exemple*, l'*argumentation*, c'est-à-dire les segments les plus caractéristiques qui se succèdent et s'enchevêtrent dans le texte des manuels, des syllabus ou des articles, et qui demandent un traitement particulier au cours de la lecture et de l'étude. La combinaison et l'ordre de ces segments dans la composition générale du texte ne sont pas moins essentiels à déterminer (succession, enchâssement, alternance, soulignement typographique, commentaires métadiscursifs...); cette analyse débouche entre autres sur la distinction entre les démarches déductives et inductives. Ces exercices d'identification et de compréhension peuvent ensuite donner lieu à des exercices de production qui préparent les étudiants à la rédaction de synthèses, de réponses à des examens, et à divers autres travaux universitaires.

Dans le cadre de comparaisons entre modèles discursifs de disciplines, d'époques, mais surtout de cultures différentes, on remarquera que la présentation de l'information, et plus précisément la production du savoir ne suivent pas la même économie dans les textes scientifiques. Par exemple, les ouvrages et articles scientifiques anglo-saxons donnent davantage l'impression au lecteur d'assister, voire de participer à la recherche au fur et à mesure de ses progrès, de suivre pas à pas le raisonnement de l'auteur, y compris dans ses incertitudes et ses errements, selon le principe que la méthodologie est aussi importante, voire plus instructive que ses résultats... même négatifs. Par contre, l'auteur scientifique francophone – suivant d'autres conventions – se sent davantage obligé de présenter de manière impersonnelle et analytique les résultats positifs de sa recherche achevée ou de

sa réflexion aboutie. Ce dernier dispositif énonciatif part généralement du principe que l'auteur est omniscient et le lecteur ignorant, en tout cas au début du discours que le premier donne à lire ou à entendre au second. La science, la rigueur et l'objectivité effectives des uns et des autres auteurs ne sont pas ici en cause, mais bien les effets de rigueur et d'objectivité que ces modèles discursifs cherchent à créer chez le lecteur.

2.2.3 Portée pragmatique

En partant du modèle élémentaire que tout discours, politique, littéraire, scientifique ou autre, se caractérise par les relations qu'il établit entre ses interlocuteurs, son objet, son méta-inter-discours, on indiquera de nouveau en quelques traits les orientations que l'analyse des discours universitaires peut prendre.

a) Concernant son objet, il faut commencer par ce truisme que les discours universitaires, que ce soit sur le plan de la recherche ou de l'enseignement, ne procèdent pas seulement de l'ordre du constatif, qu'ils ne se contentent pas de décrire leur objet, quel qu'il soit, d'ajuster les mots au monde, pour reprendre la terminologie de Searle (1972 ; 1982). Ils constituent aussi ou d'abord un acte performatif puisqu'en décrivant, en définissant, en désignant cet objet, les discours universitaires le créent, le construisent, comme nous l'avons par exemple fait nous-même en présupposant au début de cet article qu'il existait un ou plusieurs discours universitaires. Nous n'entrerons pas ici dans le débat de savoir lequel vient avant l'autre, la chose ou le mot qui la désigne, la poule ou l'œuf, mais nous insisterons sur l'interaction entre les deux, sur leur justification réciproque que le linguiste a pour tâche de questionner. Et au professeur, au chercheur de (se) rappeler sans cesse que l'objet scientifique n'existe pas indépendamment du discours qui le constitue en même temps qu'il le décrit. Enfin, les discours universitaires modifient aussi le monde, qui s'ajuste à leurs projections, par personnes interposées, s'adressant aux ingénieurs qui construisent des ponts, aux juristes qui appliquent des lois, aux physiciens qui manipulent la matière, et encore à d'autres enseignants et à d'autres chercheurs.

b) Sur le plan de l'énonciation, les discours universitaires se caractérisent et se différencient également par le degré d'objectivité et le degré de certitude (modalité épistémique) que leur énonciateur manifeste. Qu'il réponde à un examen, rédige sa thèse de doctorat, donne un cours ou écrive un article scientifique, l'universitaire novice ou expérimenté doit inévitablement prendre position, d'une part, sur le caractère indécidable, relatif ou vériconditionnel (falsifiable, selon Popper) de l'objet qu'il traite – en fonction de la nature de cet objet ou de la perspective adoptée –, et, d'autre part, sur la possibilité, la probabilité ou la certitude de ce qu'il avance à son propos – en fonction de l'état des/de ses connaissances –. Ces deux axes sont distincts dans les sciences humaines comme dans les sciences dites exactes où il faut autant assumer la subjectivité que douter de l'incontestable (cf. les relations d'incertitude d'Heisenberg). En croisant ces deux axes, on pourrait représenter un champ où situer les différents types de discours (notamment en fonction des disciplines), ou encore retracer les différentes étapes par lesquelles passeraient les discours scientifiques en fonction des progrès de la recherche : dans l'angle de l'objectivité et de la certitude minimales se trouverait l'*intuition*, à l'origine de tout initiative scientifique, qui pourrait devenir une *conviction*, si la certitude se renforce, notamment quand elle est partagée par plusieurs, ou une *constatation* quand on peut se baser sur des faits recueillis grâce à des observations ou à des expérimentations, à partir desquelles on peut émettre une *hypothèse* en vue d'une *démonstration*, qui conjuguerait, elle, la certitude et l'objectivité maximales.

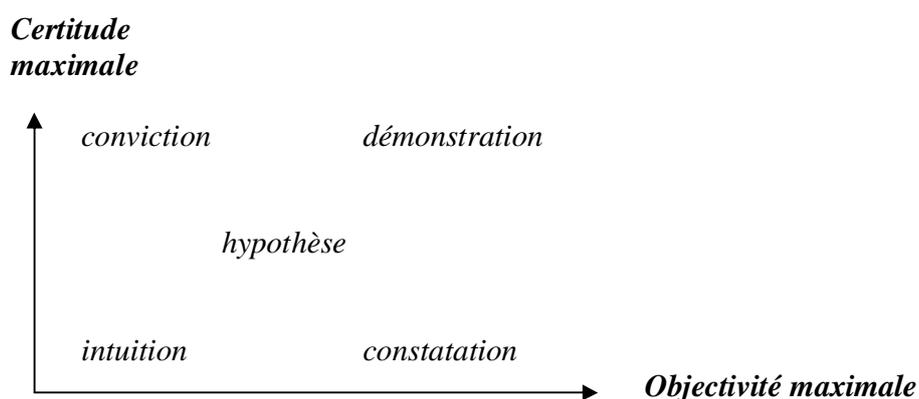


Figure 1.

Suivant divers processus et modalités propres aux différentes disciplines, mais aussi selon les aléas parfois imprévisibles du développement des connaissances, on peut faire l'hypothèse que toute entreprise scientifique et que tout discours qui lui est associé suivent et recommencent sans cesse ce mouvement de l'intuition vers la démonstration, avec des combinaisons variables d'objectivité et de certitude. Le discours des étudiants et des jeunes chercheurs en témoigne de manière souvent caricaturale.

c) Vis-à-vis de l'interlocuteur, les discours universitaires peuvent remplir différentes fonctions qu'il faut distinguer aussi, même si elles s'associent fréquemment. Par exemple, le discours professoral vise à la fois, même si c'est à des degrés divers, à informer (en sélectionnant les données à exposer) son public d'étudiants, à le convaincre (en organisant ces données selon une « orientation argumentative »), à le contraindre (à acquérir ces connaissances, à suivre la même démarche et/ou à aboutir aux mêmes conclusions), à le mettre à l'épreuve (en dosant le niveau de difficultés, ne serait-ce que linguistique, pour le simuler ou l'évaluer), à le sanctionner positivement ou négativement (pour l'améliorer ou le rejeter, lors d'un examen). Tous ces aspects devraient évidemment être détaillés aussi, mais nous nous arrêterons seulement à la bipolarisation des discours universitaires qui, dans les nouvelles pédagogies, oscillent sans cesse entre leur rôle *informatif* et *formatif*, le paradoxe étant que pour mieux *former* un étudiant il conviendrait de moins *l'informer*, pour qu'il prenne lui-même l'initiative de développer ses propres connaissances selon ses propres modalités, alors que les enseignants de naguère les lui livraient toute préparées, prêtes à l'emploi. Ainsi G. Leclercq (1996) propose-t-il, sur base du célèbre triangle pédagogique de Houssaye, d'en articuler les termes selon les trois modèles suivants : « l'enseignant explique quelque chose à l'étudiant » dans la formation explicative (ex : un cours magistral), « l'étudiant s'explique quelque chose grâce à l'enseignant » dans la formation appropriative (ex : un séminaire), et « l'enseignant et l'étudiant s'expliquent ensemble à propos de quelque chose » dans la formation dialogique (ex : tâches-problèmes).

d) On sait combien les discours universitaires sont fondamentalement interdiscursifs, dialogiques, polyphoniques, sur le plan de leur objet (la plupart des sciences humaines

portent sur d'autres discours, la philologie, l'histoire, la philosophie...) comme sur celui des démarches, des méthodes, des théories (qui s'imitent, s'influencent, s'opposent...). En attestent la taille des bibliothèques, la diffusion des revues, la prolifération des références sur Internet. La légitimité de ces discours en dépend, comme la valeur d'une thèse, d'un article ou d'un ouvrage scientifiques dépend du nombre de citations qui y sont faites, et la valeur d'un auteur scientifique du nombre de fois qu'il est cité dans les travaux de ses collègues, une manière de convertir le qualitatif en quantitatif, plus facile à mesurer. En sciences humaines, la bibliographie tient parfois lieu de preuves, et le prestige de l'érudition avantage toujours la tête bien pleine par rapport à la tête bien faite. Aussi est-il intéressant de comparer la place et le rôle que tient l'interdiscursivité dans les différents discours universitaires. Rappelons rapidement que ce rôle peut être ambivalent, contradictoire même. D'une part, ou dans certains cas, le savoir est cumulatif et son progrès dépend de l'intertexte, par exemple des ouvrages qui ont déjà été écrits sur le même sujet, sous peine de « redécouvrir l'Amérique » comme mettent en garde les directeurs de thèse. D'autre part, ou dans d'autres cas, le savoir est créatif, et son développement dépend de la nouveauté, de l'originalité, de l'ingénuité du point de vue, l'intertexte pouvant alors encombrer l'esprit, gêner la découverte, décourager l'inventivité. Aussi les discours universitaires – professoral ou scientifique – présentent-ils des combinaisons, des concurrences, des dialectiques variées entre le *déjà-dit* et l'*inédit*, qu'il est aussi nécessaire de comparer car elles participent à leur définition.

Il y a beaucoup à dire aussi sur le caractère (auto)réflexif des discours universitaires, que ce soit celui de l'enseignant, du chercheur ou de l'étudiant. Tout d'abord, le texte scientifique est souvent cité comme exemple caractéristique d'énoncé non embrayé, c'est-à-dire relativement autonome par rapport à son contexte d'énonciation auquel il fait peu référence (Maingueneau 1998). C'est effectivement un idéal vers lequel devraient tendre les discours universitaires, d'être sinon vrais, mais en tout cas d'être pertinents partout, pour tous et pour toujours. C'est la raison pour laquelle, dans certaines institutions, dans certaines disciplines, on enseigne aux étudiants à gommer de leurs travaux toute marque compromettante d'énonciation, en faveur d'un style impersonnel qui devrait inciter à l'objectivité (alors qu'il ne fait qu'en donner l'impression). Pourtant,

l'universitaire devrait être le premier à reconnaître les limites spatiales et temporelles de ses connaissances et de ses recherches qui dépendent toujours d'un contexte scientifique, mais aussi personnel, social, culturel, idéologique donné. Le scientifique qui refuserait de l'admettre ne serait précisément plus scientifique. Inspirés à la fois par cette ambition et cette prudence, les discours universitaires doivent inévitablement se situer entre l'universel et le particulier en s'interrogeant sans cesse sur les rapports – différents selon les cas – qu'ils entretiennent avec leur objet et qui, nous l'avons dit, les définissent réciproquement. D'où l'importance que revêtent le métadiscours et l'autocritique dans ces discours qui doivent s'exposer pour se constituer, se composer, se légitimer.

Cette autocritique est d'autant plus nécessaire quand l'objet de la recherche et de l'enseignement – comme c'est le cas dans notre article – est précisément le discours. C'est une aporie bien connue en linguistique que l'impossibilité de traiter du langage autrement que par le langage, toute linguistique appelant une métalinguistique pour en rendre compte, qui à son tour appelle une méta-métalinguistique, et ainsi à l'infini. La seule science actuelle, rappelle Hagège (1985), dont l'objet coïncide avec le discours qu'elle tient sur lui. D'où le risque de les confondre, de projeter sur le discours-objet les propriétés du discours-instrument et *vice versa*, et de conclure à leur isomorphisme. Les formules mathématiques, les tableaux statistiques, les modèles informatiques que l'on peut donner du discours aident certainement à objectiver certaines données, qui doivent cependant être sélectionnées (*a priori*) et interprétées (*a posteriori*) dans le cadre d'un autre (méta)discours. Le danger est encore plus important concernant les analyses des discours scientifiques puisque ceux qui s'y livrent sont à la fois juges et parties, et qu'ils risquent de verser dans la tautologie, la pétition de principe, l'autodétermination. Il peut arriver en effet, consciemment ou non, qu'une analyse en principe descriptive, sur base statistique, repose sur des présupposés normatifs et/ou débouche sur des conclusions normatives conformes au modèle que l'auteur scientifique pratique lui-même dans son discours, ou, plus précisément, qui lui est imposé par ses professeurs, les membres du jury de sa thèse ou des comités scientifiques des colloques et des revues auxquels il veut participer. Mais, pour éviter ce cercle vicieux, qui se chargera de mettre en cause les discours universitaires si ce n'est les spécialistes eux-mêmes, par une autocritique

systematique de leurs pratiques et de leurs analyses discursives, et de leurs tenants et aboutissants épistémologiques et idéologiques ? Nous verrons plus loin que cette autocritique n'est possible que si l'on préserve des points de vue alternatifs d'où mettre les différents paradigmes scientifiques en contexte, en perspective, que si l'on cultive les différences de méthodes, de cultures, de discours scientifiques. D'où les enjeux considérables des travaux comme ceux que l'on peut lire dans ce recueil.

3. Normaliser les discours universitaires

3.1 Paradigmes

En fait, les discours universitaires tels que nous venons d'en décrire (approximativement, provisoirement, rappelons-le) les propriétés et les variétés, relèvent de plusieurs logiques, et c'est de leur interaction que l'analyse doit avant tout rendre compte : la logique de la pensée, la logique de la raison raisonnante (la logique des logiciens), la logique de la langue, la logique de l'objet considéré, la logique de la culture (de la société, de l'idéologie), la logique de la discipline, la logique de la recherche scientifique, la logique de l'enseignement, la logique de l'institution, et aussi la logique du marché, du profit commercial... Il n'y a pas évidemment pas d'adéquation systématique entre ces logiques, principalement entre la langue, la raison et la réalité comme le pensaient les Grammairiens de Port-Royal qui estimaient qu'à l'organisation des mots correspond parfaitement l'organisation des choses, et que l'esprit parle et connaît dans le même mouvement (Foucault 1966). La grammaire représentait alors la science des sciences puisqu'elle met au jour en la mettant en œuvre la logique universelle, un statut que la linguistique retrouvera en partie au vingtième siècle, au moment où le structuralisme servira de modèle aux sciences humaines. Actuellement, c'est le paradigme cognitif qui domine les sciences humaines, et il est évident que son éclairage contribuera de manière significative à la compréhension des discours universitaires : quand on saura mieux comment on sait, c'est-à-dire comment on raisonne et comment on apprend à raisonner, on saura comment on peut mieux chercher et mieux enseigner. On veillera cependant à ne pas confondre les conditions (naturelles, innées, universelles) de la cognition et les

conditions (culturelles, institutionnelles, idéologiques) de ses manifestations, les unes et les autres déterminant ensemble les discours universitaires selon des modalités encore à découvrir. On pourrait en effet être tenté d'invoquer des mécanismes cérébraux pour justifier le succès de certains modèles scientifiques qui s'expliquent au moins autant, sinon davantage par les circonstances historiques, par des options épistémologiques ou des pressions institutionnelles, commerciales, idéologiques.

On le voit, il est aussi difficile d'articuler ces logiques que de les distinguer, si tant est qu'elles existent ou se manifestent séparément les unes des autres, le débat entre Piaget et Chomsky restant entier (Piattelli-Palmarini 1980). Devant cette complexité des rapports entre les logiques en jeu et l'incertitude qu'elle doit inspirer aux personnes qui produisent et analysent les discours universitaires, nous pensons que la réflexion et la méthode d'Edgar Morin (1999) sont probablement celles qui permettraient le mieux de les mettre en perspective, sur base notamment de son modèle des inter-rétro-actions entre le désordre, l'organisation et l'ordre. Dans son projet de réformer la pensée pour réformer l'enseignement, il insiste sur le principe que nous faisons nôtre que toute connaissance est aussi connaissance de la connaissance, ce qui implique pour nous que l'étude scientifique de tout objet induit l'étude critique des discours que l'on tient sur lui. Chaque discipline, chaque approche doit interroger et expliciter ses choix épistémologiques relatifs aux rapports qu'elles établissent entre les différentes logiques citées plus haut. C'est à notre avis dans cette direction que devrait travailler l'analyse des discours en collaboration avec les spécialistes des différents domaines.

3.2 Un discours universitaire standard ?

Une question que nous avons posée dès notre introduction, au moment d'émettre l'hypothèse qu'il existait des discours universitaires, qui participaient à notre univers interdiscursif, et qui constituaient un univers interdiscursif, est celle de savoir s'il l'on peut parler – sur base de propriétés suffisamment distinctes par rapport à l'univers interdiscursif englobant, et suffisamment communes par rapport à l'univers interdiscursif englobé – d'UN discours universitaire au singulier. C'est-à-dire, devant la complexité et

l'incertitude qui régissent les rapports entre les logiques en interaction dans les discours universitaires, est-il possible, légitime, souhaitable, premièrement, de décrire un discours universitaire prototypique en comparant leurs différentes formes et modalités ; deuxièmement, de constituer ce modèle sur base de critères statistiques (les plus courants) et normatifs (les plus efficaces) ; troisièmement, de promouvoir, éventuellement d'imposer, à la suite de cette analyse, auprès des étudiants, des jeunes chercheurs, des candidats à publication (dans telle ou telle discipline, dans telle ou telle revue, dans tel ou tel pays) un modèle en particulier ?

a) Premièrement, existerait-il ou pourrait-il exister un discours scientifique absolu, qui serait complètement neutre, transparent, logique, universel, qui conviendrait autant à la botanique, à la philosophie, à la médecine, au droit... qu'à la linguistique, qui permettrait de décrire son objet sans le dénaturer, de décrire l'ordre du monde sans le fausser, qui empêcherait toute ambiguïté dans ses rapports avec la réalité comme avec l'interlocuteur. Umberto Eco (1994) a consacré un important essai aux nombreuses tentatives de langues parfaites, (re)construites à des fins religieuses, politiques, humanitaires, mais aussi scientifiques, par exemple, dans le dernier cas, par Bacon, Comenius, Wilkins, Lodwig, Leibniz, pour ne citer que les plus célèbres. Ces utopies ont échoué – même si, dit Eco, elles ont produit des effets collatéraux toujours d'actualité – parce que l'on ne peut réduire le monde à un ensemble de signes, que sa compréhension ne peut s'effectuer sans interprétation, mais surtout parce que la science n'est ni dans l'objet, ni chez le sujet, ni dans le discours que celui-ci tient sur celui-là, mais dans leurs inter-retro-actions chaque fois à remettre en cause et en perspective. Ce serait une nouvelle illusion ou une nouvelle imposture que de postuler l'existence et d'imposer l'usage d'un « degré zéro » du discours scientifique, aussi que de tout autre discours d'ailleurs ; Barthes (1964) a révélé la mystification idéologique que représentait ce genre d'artefact, et Orwell (1949) a averti on ne peut plus explicitement de ses dangers pour la société.

La réflexion sur l'inter-multi-poly-disciplinarité que l'on tente – non sans difficultés et résistances – de développer actuellement entre les disciplines scientifiques dont on conteste de plus en plus le cloisonnement, doit donc autant porter sur les discours que sur

les objets et les méthodes des différentes spécialités. Si les étudiants, chercheurs, professeurs de divers domaines sont appelés à collaborer, il est important qu'ils se comprennent dans le respect de leur discipline respective ; ainsi conçue, l'interdisciplinarité doit préserver, favoriser les différences disciplinaires pour pouvoir en profiter en les confrontant, plutôt que de chercher à les réduire sous prétexte de rapprocher leurs domaines. À ce propos, les sciences humaines ont trop souvent tenté d'améliorer leur scientificité, et surtout de renforcer leur crédibilité, en adoptant des concepts, des modèles, des terminologies, des formes discursives qui appartiennent à d'autres disciplines (en gros celui des sciences expérimentales et des mathématiques) sans que l'on sache toujours s'il s'agissait d'une démarche méthodologique ou métaphorique. S'il faut encourager la circulation des paradigmes, comme le fait Morin en particulier, il faut aussi se garder des naïvetés, voire des supercheres intellectuelles qu'A. Sokal et J. Bricmont (1997) ont dénoncées dans un ouvrage qui a fait beaucoup de bruit fin du siècle dernier. Les effets de ce type d'applicationnisme – influences, transferts, calques sauvages d'une discipline à l'autre – ne sont pas bénins : par exemple, si les méthodes quantitatives empruntées aux sciences exactes peuvent effectivement contribuer au progrès des sciences humaines, il n'en reste pas moins vrai qu'elles ne peuvent couvrir et expliquer entièrement les objets propres à ces sciences précisément non-exactes (mais tout aussi rigoureuses), et qu'il serait préjudiciable qu'en quête de légitimité, les disciplines concernées finissent par limiter leur champ d'investigation à ce qui y est mesurable, ou, pire, qu'elles tentent de convertir à tout prix les aspects qualitatifs en données quantitatives.

b) Deuxièmement, existerait-il – sous ses différents avatars – un seul et même discours scientifique atemporel ? Ou encore : les discours scientifiques progressent-ils et aboutiront-ils bientôt à une forme unique et définitive ? Inutile de rappeler que les sciences évoluent de manière cahotique, et même chaotique, que pour certaines d'entre elles, la notion même de progrès est discutable. En tout cas, l'histoire des sciences ne représente pas une accumulation linéaire de connaissances qui nous mènerait petit à petit au vrai. Thomas Kuhn (1962) a démontré que le progrès scientifique procède de ruptures et de bouleversements. Il souligne ainsi le caractère relatif de la connaissance et conteste

l'objectivité des scientifiques. Paul Feyerabend – auteur d'une théorie anarchiste de la connaissance (1975) – va encore plus loin dans la mesure où il s'oppose à toute méthodologie scientifique. Faire progresser les sciences consisterait avant tout à les renouveler, à changer les paradigmes. Sans que nous allions plus avant dans ce débat qui dépasse largement le cadre du nôtre, on peut tout de même raisonnablement craindre, si l'on norme implicitement ou explicitement les discours scientifiques, si on les formate selon des modèles que l'on juge – ici et maintenant – préférables à d'autres, et si l'on contraint les universitaires de tous domaines et de toutes obédiences à le respecter sous peine de ne pas avoir l'occasion de se faire entendre ou lire, que ces universitaires se mettent alors à chercher (et à trouver), à enseigner et à publier les mêmes choses, au moins de la même manière et dans la même orientation. En figeant les discours universitaires, on court inévitablement le risque d'handicaper les sciences en réduisant leur marge de manœuvre et en sapant la créativité indispensable à leur développement.

c) Troisièmement, doit-on favoriser un discours universitaire international ? Jerome Bruner, un des pères fondateurs de la psychologie cognitive, remarque que cette discipline est en train de suivre une orientation qui n'était pas celle des débuts et qui ne prend en compte qu'un aspect de la cognition. « L'intérêt ne porte plus sur la construction du sens – regrette-t-il – mais sur le traitement de l'information, en prenant l'ordinateur comme modèle de fonctionnement de l'esprit humain, ce qui constitue un nouveau réductionnisme [après celui qu'a entraîné le behaviorisme] » (1996). Plutôt que d'opposer les deux orientations, l'une qui s'intéresse « au processus qui se déroule à l'intérieur du cerveau », l'autre au processus qui se déroule « dans un environnement culturel déterminé », il propose de les articuler. Le savoir – autant au niveau de sa production que de sa transmission – est indissociable de la culture d'où il est issu, qui l'a permis, qui l'a provoqué. L'implémentation d'un savoir chez des personnes à qui il est étranger est autant vouée à l'échec, aux illusions, aux égarements que l'applicationnisme de modèles d'une discipline à l'autre. On sait depuis longtemps en linguistique qu'il n'y a pas de langue sans culture, sur le plan de son fonctionnement, de son utilisation, de son apprentissage ; il n'est pas moins irréaliste, illégitime, dangereux de vouloir gommer la culture du savoir, décontextualiser la science sous prétexte d'en assurer une meilleure

diffusion, de favoriser les échanges et les collaborations. Cela reviendrait à tarir la source de la pensée créatrice dont elle émane, finalement à tuer « la poule aux œufs d'or ». À ce propos, est-ce favoriser la science à long terme que d'imposer une *lingua franca* qui n'est la langue maternelle que d'un petit nombre de scientifiques, soit parce qu'on la juge – naïvement ou non – dorénavant dépourvue de toute dimension idéologique, soit parce qu'on adopte – consciemment ou non – la culture qui lui est associée. Les universitaires commencent à s'inquiéter de l'envahissement de l'anglais dans les universités et les laboratoires du monde entier, et des effets néfastes de la rupture de plus en plus précoce et radicale des étudiants et des chercheurs avec leur langue et leur culture maternelles. Beaucoup annoncent un appauvrissement culturel, et partant scientifique, d'autres parlent d'aliénation. Nous n'entrerons pas non plus dans ce débat qui vient de faire l'objet d'un important colloque (sur les *universités bi- et plurilingues*) à l'Université de Helsinki les 1, 2 et 3 septembre 2005.

Sans être alarmiste, nous voulons seulement attirer ici l'attention sur les enjeux scientifiques, idéologiques, humains d'une standardisation des discours universitaires au service d'une globalisation académique, comme de standardisation de tout discours au service de n'importe quelle cause. En uniformisant les discours universitaires, on uniformise et on oriente les méthodes, les approches, le regard que les scientifiques, les professeurs et leurs étudiants portent sur le monde (physique, social), et on uniformise et oriente le monde par la même occasion. Il y a effectivement de sérieux risques qu'à long terme, un discours unique entraîne une pensée unique, qu'elle soit scientifique, politique ou culturelle. Il est donc urgent – vu la rapidité avec laquelle s'internationalisent les universités, leurs programmes d'études, leurs projets scientifiques, leurs systèmes d'évaluation – que l'on interroge, discute, explicite une articulation entre, d'une part, les besoins indiscutables de communications, de collaborations, d'échanges entre les pays, les institutions, les disciplines, et, d'autre part, la sauvegarde, si possible le développement des spécificités disciplinaires, culturelles, institutionnelles, mais aussi de la liberté, de la flexibilité, de la créativité sans lesquelles la recherche et l'enseignement ne sont pas viables.

3.3 L'enseignement des discours universitaires

En tant qu'enseignant, maintenant, on doit se demander comment on peut former les étudiants et les aspirants chercheurs aux discours universitaires, sans nuire à leur esprit critique ou d'initiative. Nous n'en dirons que quelques mots, d'abord pour souligner que si les problèmes linguistiques – en langue maternelle comme en langues étrangères – sont de plus en plus souvent invoqués dans le supérieur, ils sont encore trop souvent envisagés en terme de niveaux de langue et non en terme de discours spécialisés. Généralement, ni les jeunes étudiants et chercheurs, ni leurs professeurs ne reconnaissent les spécificités des discours universitaires. Les enseignants, notamment, estiment que le fossé s'agrandit entre les normes sociales, les normes scolaires et les normes universitaires, et que la méconnaissance de la langue maternelle serait une des principales causes d'échec à l'université, toutes facultés confondues. D'après l'enquête que nous avons menée (Defays & Maréchal 1997), les enseignants se plaignent, par ordre de priorité, des imprécisions dans le vocabulaire, des fautes d'orthographe, du désordre dans les données, de phrases mal articulées dans les copies de leurs étudiants. Or les discours scientifiques se distinguent aussi par des normes propres dont les exigences sont trop rarement explicitées et qui portent non seulement sur le niveau de langue, mais aussi sur des formes textuelles et des procédés discursifs spécifiques. Les jeunes étudiants et chercheurs ont longtemps été livrés à eux-mêmes pour les découvrir et s'y initier, que ce soit sur le versant de la compréhension que de la production.

Heureusement, se généralisent maintenant dans les universités des formations linguistiques dont les objectifs sont d'annoncer les exigences linguistiques des professeurs, de présenter les types de prestations écrites et orales qu'ils seront amenés à effectuer (lectures, prises de notes, rédactions de synthèse, réponses orales et écrites aux examens, élaborations de rapports, de mémoires...), de les y entraîner, de leur enseigner les modalités et les propriétés des discours universitaires (séquences, composition, références et bibliographie...). Ces formations sont de préférence organisées en collaboration avec les spécialistes disciplinaires (dans le cadre de séminaires, d'exercices, de suivi des étudiants doubles) et avec des psychopédagogues qui s'intéressent plus

particulièrement aux méthodes de travail des nouveaux étudiants ou de ceux qui entreprennent des travaux de longue haleine comme un mémoire ou une thèse de doctorat. Dans ces formations, nous nous faisons un principe de souligner le caractère arbitraire de beaucoup de ces formes et de ces normes qui règlent les discours universitaires, que ce soit lors d'un examen, d'une défense de thèse ou d'un article scientifique, et l'intérêt de les respecter pour pouvoir s'intégrer et évoluer dans l'institution universitaire, puis, éventuellement, dans le monde scientifique. Pour ce faire, nous exposons les participants à des corpus de disciplines, d'époques, de culture et de langues différentes. Notre conviction que les règles (de recherche, d'argumentation, de rédaction), y compris interdisciplinaires et internationales, sont indispensables et même stimulantes pour peu qu'on en reconnaisse le caractère conventionnel, et que l'on (s')autorise de les transgresser et d'en proposer d'autres en cas de nécessité, au profit de la science, de sa recherche, de son enseignement, qu'elles doivent servir et non asservir.

4. Puisqu'il faut conclure...

Les premiers enseignements à tirer de ces modestes réflexions, comme de l'organisation du colloque et de cette publication, concernent peut-être moins l'évidente complexité et l'importance cruciale des recherches à développer sur les discours universitaires – encore à leurs débuts, somme toute –, que les embarrassantes difficultés que rencontrent les universitaires à mener ce travail à la fois critique et autocritique, scientifique et pédagogique, professionnel et citoyen. Les débats les plus animés et intéressants du colloque n'ont pas porté sur les formes ou les caractéristiques des discours universitaires, mais sur les manières de les aborder. Faut-il s'en tenir à une perspective strictement descriptive, enregistrer et analyser empiriquement, statistiquement, dans le cadre d'une analyse de corpus, les usages tels qu'ils se présentent dans les colloques, les revues, les réunions scientifiques, les cours et les séminaires universitaires ? Peut-on, doit-on ensuite en venir à une démarche plus explicative, et se demander pourquoi ces usages discursifs se constituent, se modifient, s'imposent, se généralisent, et s'interroger sur les critères, les modalités et les effets de ce marché linguistique, non seulement sur les progrès et la

diffusion de la science, mais aussi sur ses rapports avec les autres domaines de la société, dans le cadre d'une analyse critique des discours ? Enfin, dans quelle mesure, en tant que chercheur, professeur, praticien, le scientifique peut-il s'abstenir de s'impliquer, de choisir, explicitement ou non, entre, d'une part, la conformité aux discours ambiants, en les reproduisant et en les enseignant, et, de l'autre, leur mise en cause lucide et méthodique en faveur d'une ouverture, d'une richesse, d'un questionnement qui ne peut pas s'arrêter aux savoirs, mais doit englober les discours qui leur sont indissociablement liés ? Voilà des questions essentielles sur lesquelles il faudra revenir à l'occasion d'un prochain colloque.

Repères bibliographiques

Barthes, R. 1964. *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris.

Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Brunner, J. 1996. Éducation, porte ouverte sur le sens. *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Sciences humaines* 67 (déc. 1996), 183-187.

Defays, J.-M. 2000. Au commencement était le texte - Des rapports entre contraintes phrastiques et textuelles. In : *Actes du XXII^e Congrès de linguistique et philologie romanes, Bruxelles, 23-29 juillet 1998. Vol. VII Sens et fonctions*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 153-158.

Defays, J.-M. & M. Maréchal 1997. Evaluation et amélioration de la maîtrise de la langue française chez les étudiants universitaires. In : Boxus, V. & al. (éds.) 1997. *Actes du 15^{ème} Colloque de l'Association Internationale de la Pédagogie Universitaire, 7-8 juillet 1997*. Université de Liège, 289-300.

Derrida, J. 1988. *Limited Inc*. Evanston, Ill. : Northwestern University Press.

Eco, U. 1994. *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Paris : Seuil.

Feyerabend, P. 1975. *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil.

Foucault, M. 1966. *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. 1971. *L'Ordre du discours*. Paris : Gallimard.

Goffman, E. 1987 *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.

Hagège, Cl. 1985. *L'Homme de paroles. Contributions linguistiques aux sciences humaines*. Paris : Fayard.

Kuhn, Th. 1962. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Leclercq, G. 1996. La communication en pédagogie. In : *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Sciences humaines* 67 (déc. 1996), 223-230.

- Maingueneau, D. 1993. *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod.
- Maingueneau, D. 1998. *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- Morin, E. 1999. *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.
- Orwell, G. 1949. *Nineteen eighty-four*. Harmondsworth : Penguin books.
- Piattelli-Palmarini, M. (ed.) 1980. *Language and Learning : The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge : Harvard University Press.
- Searle, J.R. 1972. *Les Actes de langage*. Paris : Hermann.
- Searle, J.R. 1982 [1979]. *Sens et expression*. Traduction française. Paris : Les Editions de Minuit.
- Searle, J.R. 1992. *Pour réitérer les différences. Réponse à Derrida*. Traduction française. S.l.
- Sokal, A. & J. Brickmont 1997. *Impostures intellectuelles*. Paris : Odile Jacob.
- Waquet, F. 2003. *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVIe – Xxe siècle)*. Paris : Albin Michel.

Publications of the Department of French Studies,
The University of Turku, Finland

1. Tauno Nurmela: *Lettres de mon paradis perdu*, 1999, 256 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1525-1.
2. *Jalons pour le 75e anniversaire de l'enseignement du français à l'Université de Turku*, eds. Yves Gambier ja Eija Suomela-Salmi, 1999, 323 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1526-X.
3. *Curiosités linguistiques*, ed. Eija Suomela-Salmi, 2000, 313 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1717-3.
4. [Carrefours langagiers](#), ed. Eija Suomela-Salmi, 2002, 167 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-2172-3.
5. *Minne vie maisterin tie? Turun yliopiston Ranskan kielen ja kulttuurin oppiaineen työllistymisselvitys vuosina 1981 - 2001 valmistuneista opiskelijoista*. ed. Leena-Maija Vuonokari, 2003, 36 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-2481-1.
6. *Proceedings from the conference Visibility and Collaboration of Researchers in Intercultural Communication in Finland. Visibilité et collaboration de la recherche en interculturel en Finlande* (pdf-document, 502 KB). Eds. Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin, 2005, 179 p., ISBN 951-29-4012-4.
7. *Research on Academic Mobility: An overview, list of researchers and bibliography*. Fred Dervin & Esmeralda Lopes Rosa. Foreword by Martine Abdallah-Pretceille, 2006, approx. 70 p., ISBN: 951-29-3163-X.
8. *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique / Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on Academic Discourse. Volume 1.* (pdf-document, Humanoria Series). Eds Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin, 2006, approx. 210 p., ISBN: 951-29-3038-2