

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL
FOR THE SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DIDACTIQUE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

Thèse présentée et soutenue le vendredi 12 avril 2024 à l'Amphithéâtre 110.3 de la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1, par

Mélanie H. L. NJIKE

Spécialité : Didactique des disciplines

Option : Didactique du français

Devant le jury composé ainsi qu'il suit :

Président : Mathias Eric OWONA NGUINI, Pr,

Université de Yaoundé 2

Rapporteur : Catherine Marie Ida ABOUNDJA NSATA, Pr,

Université de Yaoundé 1

Membres : Pierre FANDIO, Pr,

Université de Buea

Alexi-Bienvenu BELIBI, MC.,

Université de Yaoundé 1

Simon BELINGA BESSALA, Pr,

Université de Yaoundé 1



Avril 2024

DÉDICACE

À notre époux, Guy Raoul Kake Kamga,
et nos enfants, Marie Claude, Ann - Olivia et Philippe Emmanuel

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont à l'endroit du Professeur Catherine Awoundja Nsata qui a accepté de diriger cette recherche. Sans son expertise, son soutien moral et la riche documentation mise à notre disposition, le présent travail n'aurait jamais pris forme. Nous exprimons notre reconnaissance au Professeur Simon Belinga Bessala, chef de l'Unité de recherche et de formation doctorale en sciences de l'éducation et ingénierie éducative de l'Université de Yaoundé 1. Ses conseils et la documentation qu'il a mise à notre disposition nous ont aidé à construire ce travail. Nous remercions par ailleurs le Professeur Renée Solange Nneck Bidias, Chef du Département de didactique des disciplines de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1 dont les conseils nous ont été énormément bénéfiques.

Notre gratitude va en outre à l'endroit du Professeur Christine Onguene Essono, du Professeur Alexi-Bienvenu Belibi, du Professeur Marie Thérèse Betoko Ambassa, du Professeur Odette Bemmo et au Docteur Jean Désiré BANGA AMVEME. Leur apport a été précieux pour nous, respectivement sur les questions relatives au discours de manière générale et au discours scientifique plus particulièrement. Nos remerciements s'adressent à l'ensemble du Laboratoire des sciences du langage, plus précisément à nos condisciples, Ansorelle Kana Madoue, Hélène Bilo'o, Armel Tchiedieu et Raphaël Adiobo Mouko pour leur apport multiforme.

Nous remercions les Professeurs Turid Trebbi, Kjersti Flottum, Myriam Coco et Madame Ana Véronique Cordova pour l'encadrement reçu à l'Université de Bergen dans le cadre du partenariat Norpart/Norcam. Le séjour de recherche passé à leur côté a été fort enrichissant pour notre travail. Nous exprimons en outre notre gratitude à l'endroit de la Communauté catholique francophone de Bergen pour leur hospitalité durant notre séjour de recherche à l'Université de Berge, Norvège. Il en est de même de la famille Tchikou de Bergen.

Nous exprimons notre reconnaissance à nos famille et belle-famille, plus particulièrement au Docteur Denis Tchaho et son épouse, à Monsieur Célestin Tchoumi, à Papa René Djazoup Ndzuemkeu, à Madame Sonia Kake, à Messieurs Serge et Hervé Kake et au couple Njiakin. Nous n'oublions pas nos amis, Mesdames Robeline Tchomyem, Rosette Ndamke, Agnès Kitio, Laure Nutsegwe, Constance Sami, Valerie Noumen et Messieurs Jean-René Ngoko, Paul Fokou, Nestor Enongene pour leurs encouragements.

Nous remercions enfin tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail et que nous n'avons pas pu mentionner ici. Il s'agit entre autres des étudiants de Master et Doctorat qui ont servi d'informateurs à l'étude.

SOMMAIRE

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	vi
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE, SPÉCIFICATION DES CONCEPTS ET THÉORIES DU DISCOURS SCIENTIFIQUE.....	8
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE.....	9
CHAPITRE II : DÉVOILEMENT DES CONCEPTS.....	31
CHAPITRE III : LE DISCOURS SCIENTIFIQUE D'APRÈS LES THÉORIES DE L'INTERACTION.....	63
DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE DES DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS DANS L'EXERCICE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE	136
CHAPITRE IV : CONSTRUCTION DES OUTILS ET PARAMÈTRES DE L'ENQUÊTE	137
CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉTUDIANTS EN CYCLE DE RECHERCHE.....	151
CHAPITRE VI : IMPACT DU DÉFICIT D'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS SCIENTIFIQUE À L'UNIVERSITÉ À LA FAVEUR DE L'ANALYSE DE DISCOURS DE RECHERCHE.....	181
TROISIÈME PARTIE : ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU DISCOURS SCIENTIFIQUE ET ESSAI DE DIDACTISATION	198
CHAPITRE VII : DE L'AXE INFORMATIONNEL DU DISCOURS SCIENTIFIQUE....	199
CHAPITRE VIII : POLITESSE LINGUISTIQUE ET TYPOLOGIE DES GENRES DU DISCOURS SCIENTIFIQUE.....	241
CHAPITRE IX : ESSAI DE DIDACTISATION DU DISCOURS SCIENTIFIQUE	276
SCIENTIFIQUE	281
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	304
TABLE DES MATIÈRES	321

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: statistiques des soutenances de Master à la Faculté des sciences de l'éducation ..	14
Tableau 2: statistique de soutenances de masters et thèses à la Faculté des sciences	14
Tableau 3: répartition de l'échantillon par facultés et département	152
Tableau 4: répartition de l'échantillon par niveau d'étude	154
Tableau 5: répartition de l'échantillon par niveau d'avancement des travaux	156
Tableau 6: étudiants rencontrant des difficultés dans le cadre de leurs travaux de recherche	157
Tableau 7: Identification des difficultés rencontrées par les étudiants	158
Tableau 8: connaissance du discours scientifique	160
Tableau 9: appréhensions du discours scientifique des étudiants.....	161
Tableau 10: importance du discours scientifique	163
Tableau 11: maîtrise de termes pour rapporter les propos	164
Tableau 12: connaissance de l'importance des termes d'hétéro-reprise	165
Tableau 13: maîtrise de la politesse linguistique	166
Tableau 14: précautions à prendre en respect de la politesse linguistique dans une rédaction scientifique.....	167
Tableau 15: maîtrise des genres de textes scientifiques	168
Tableau 16: remarques de l'encadreur sur le travail scientifique de l'étudiant.....	170
Tableau 17: remarques de l'encadreur sur l'expression scientifique	171
Tableau 18: orientation des remarques faites sur l'expression scientifique	172
Tableau 19: effets des remarques sur l'apprentissage et la pratique de l'expression scientifique.....	173
Tableau 20: souhait des étudiants d'être formés au discours épistémique par les directeurs de recherche	174
Tableau 21: existence de formations sur le discours scientifique	175
Tableau 22: cadres d'enseignement du discours académique	176
Tableau 23: autoformation des étudiants au discours académique.....	177
Tableau 24: techniques et outils d'autoformation des étudiants au discours académique	178
Tableau 25: effet de l'autoformation des étudiants au discours scientifique	179
Tableau 26: les protagonistes du discours scientifique	220
Tableau 27: récapitulatif des actes menaçant la face.....	249
Tableau 28: stratégies de politesse linguistiques	253

Tableau 29: Module I	282
Tableau 30: Module 2.....	288
Tableau 31: Module 3.....	293
Tableau 33: Module 4.....	297

LISTE DES ABRÉVIATIONS

L1	:	locuteur 1
L2	:	locuteur 2
LN	:	locuteur natif
LNN	:	locuteur non natif
ADI	:	analyse du discours en interaction
FUF	:	Filières Universitaires Francophones
FOS	:	Français sur Objectif Spécifique
FG	:	Français Général
LMD	:	Licence-Master-Doctorat

RÉSUMÉ

Le discours épistémique est un genre discursif dont l'importance dans le cadre des travaux scientifiques n'est plus à démontrer. Il constitue, aux côtés de l'épistémologie et la méthodologie, l'épine dorsale qui structure la pensée du chercheur. C'est le moyen par lequel il rend publique sa pensée et noue des relations avec le monde scientifique. Compte tenu de son importance, il serait de bon ton qu'il fasse l'objet d'un enseignement systématique dans les établissements universitaires. Pourtant, on constate que les programmes de formation occultent bien cet ensemble de savoirs au profit de la méthodologie et de l'épistémologie. Un manque de traitement didactique qui n'est pas sans conséquences. C'est fort d'un tel constat que la présente recherche s'est donné l'objectif de décrire l'impact de la didactisation insuffisante du discours scientifique dans l'enseignement supérieur camerounais, de montrer la superstructure de ce savoir au plan épistémologique et enfin d'en faire un essai de didactisation. Pour plus d'opérationnalité, la question à laquelle le sujet vise à répondre est la suivante : comment les éléments constitutifs du discours épistémique peuvent-ils être enseignés à travers les cinq premiers niveaux de l'enseignement universitaire pour une meilleure initiation des étudiants à la recherche ? À cette question, l'hypothèse générale avancée est que la maîtrise du discours épistémique au triple plan opératoire, symbolique et typologique contribuerait à une meilleure initiation des étudiants à la recherche.

Aussi, pour vérifier l'hypothèse, une démarche mixte convoquant d'une part l'analyse documentaire et d'autre part une enquête de terrain par voie de questionnaire a été appliquée sur une population cible d'étudiants en cycles de recherche et un corpus d'extraits de thèses, mémoires et articles produits par des jeunes chercheurs en cours d'initiation. L'analyse faite nous a confortée à l'idée que le discours épistémique est effectivement négligé à l'université, un fait qui cause de nombreuses difficultés auxquelles font face les étudiants quand il s'agit de rédiger leurs travaux scientifiques. Ceci a conduit à la conclusion qu'il serait impératif que soit effectivement mise sur pied une didactique du discours scientifique à l'université, exercice qui passe par un travail préalable : l'épistémologie. En prenant appui sur la pragmatique linguistique et l'analyse du discours en interaction, nous avons pu reconstituer la charpente de cet enseignement *via* une description de ses trois axes informationnel, symbolique et typologique. Par la suite, des suggestions de démarche d'enseignement fondée sur un travail à la fois empirique, documentaire et actionnel de ce savoir ont été faites au titre de la didactisation, avec en appui un référentiel de compétences pouvant être adapté aux différentes filières de l'université.

MOTS CLÉS : discours scientifique, axe symbolique, axe informationnel, axe typologique, démarche actionnelle

ABSTRACT

Academic discourse is a discursive genre with proven importance in scientific research. Besides epistemology and methodology, it constitutes the backbone that structures the researcher's mind. It is how the researcher expresses his thoughts and establishes relations with the scientific world. In the light of its importance, it would be appropriate for scientific discourse to be systematically taught in academic institutions. However, we notice that training programs overshadow this body of knowledge to the advantage of methodology and epistemology. This lack of didactic coverage is not devoid of consequences. Based on this observation, the present research aims at describing the impact of the insufficient didactisation of scientific discourse in Cameroonian higher education, at displaying the superstructure of this knowledge at the epistemological level, and finally, at making a tentative didactisation by suggesting ways of organizing and teaching this discourse through the first two cycles of university studies. To be more operational, the question that the topic aims at answering is the following: how can the constituting elements of research discourse be taught across the first five levels of university education for a better initiation of students to research? In response to this question, the general hypothesis put forward is that the mastery of the operational, symbolic and typological axes of epistemic discourse is liable to contribute to a better initiation of university students to research.

To verify the hypothesis, a mixed approach involving documentary analysis on the one hand and a field survey by means of a questionnaire on the other was applied to a target population of students in research cycles and a corpus of extracts from theses, dissertations, and articles produced by young researchers undergoing their initiation. The conducted analysis supported the idea that epistemic discourse is indeed neglected at the university, an issue that results in many difficulties faced by students when it comes to writing their scientific works. This has led to the conclusion that it would be imperative to effectively set up a didactics of scientific discourse at the university, an exercise that requires some preliminary work: epistemology. By using methodological keys such as linguistic pragmatics and the analysis of discourse in interaction, we were able to reconstruct the structure of this teaching *via* a description of its three informational, symbolic and typological axes. Subsequently, suggestions for a teaching approach based on empirical, documentary, and actional work on this knowledge were made in the context of didactisation, with the support of a blueprint of competences that could be adapted to the different university series.

KEY WORDS: scientific discourse, symbolic axis, informational axis, typological axis, actional approach.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'activité académique à l'université a pour principale fonction la construction de l'esprit critique propre à la science. Ainsi, elle s'exerce à travers la production de travaux scientifiques, mais surtout, s'observe à la faveur de la compétence langagière que doit mettre en place l'activité d'enseignement-apprentissage. Il s'agit donc, en gros, de conduire les étudiants vers l'intégration des connaissances relatives à leurs différents domaines d'études et de se former au maniement des outils méthodologiques qui fondent l'activité de recherche desdits champs. Un troisième volet est à prendre en compte : le discours de recherche ou discours scientifique. Bien que souvent négligé, il s'agit d'un axe de la formation du futur chercheur qui se veut capital, étant entendu que sans l'expression scientifique, la pensée ne saurait prendre forme et les connaissances et découvertes scientifiques ne peuvent être transmises ou faire sens, tant pour la communauté scientifique que pour la société de manière générale.

À l'inverse de la négligence du dernier aspect de l'activité universitaire, notamment le discours académique, le volet langagier garde une importance notoire, puisque la réussite des deux autres axes en dépend. Autrement dit, on ne saurait parler de découverte scientifique ou de savoir scientifique en dehors des discours du chercheur. Il doit pouvoir exprimer sa pensée pour qu'elle puisse se faire connaître. De même, ce n'est qu'en s'exprimant qu'il parvient à résoudre les problèmes de sa communauté, d'autant plus que la science garde une fonction sociale de résolution des problèmes de la vie courante. En d'autres termes, à travers l'expression scientifique, le chercheur garde son rang d'agent social, d'où la nature capitale de l'expression scientifique.

Pour montrer le rôle déterminant que joue le discours académique dans l'expression des savoirs scientifiques, Day (1989 : 8) évoque le dicton américain selon lequel : *Sans publication, la science est morte*. Or, parler de publication revient à faire référence aux discours produits par les chercheurs pour vulgariser les connaissances développées et les ériger au rang de savoirs. Et Tuki (1983 : 34) de renchérir : le discours scientifique est *souvent considéré à priori comme un discours vrai*, en vertu de quoi il est employé à la vulgarisation des savoirs scientifiques en direction des membres de la société. Ferhat (2017 : 5) affirme :

Son but est avant tout de conserver et d'archiver, sur des supports durables, les nouvelles données du savoir, d'informer de l'état de la science sur une question avec des chercheurs de même champ

disciplinaire ou encore faire partager en vue de vulgariser ce savoir à un large public. Ses supports sont les ouvrages, les revues scientifiques spécialisées, les mémoires de fin d'études...

Plane et Rinck (2021 : 19) relèvent, quant à elles, le caractère vital de l'expression des savoirs scientifiques. Elles soulignent en l'effet :

Les revues scientifiques ont pour fonction d'assurer la diffusion des recherches et de fournir aux chercheurs un espace d'échange et de débat scientifique, pour reprendre l'expression d'Hélène Romian dans sa présentation du premier numéro de Repères en 1990. Cette ambition est partagée avec d'autres instances, en particulier les colloques et les publications qui en sont issues. Ces dispositions permettent que les résultats de recherche soient soumis au regard des spécialistes et fassent l'objet de discussions. La circulation des informations et des questionnements contribue ainsi à la fois au dynamisme du domaine de recherche et à la vitalité de la communauté intellectuelle qui bénéficie de ces échanges.

Elles relèvent ainsi, le fait que l'activité scientifique est loin de se limiter aux simples expériences et observations que conduit le chercheur en laboratoire ou sur le terrain. Bien mieux, il s'agit d'une intense activité discursive, puisque chaque recherche s'inscrit dans un débat, ce qui suppose des échanges sur une question entre des praticiens ou scientifiques dont les travaux s'inscrivent dans ledit cadre. Or, il ne peut exister de débat sans expression et donc sans production de discours visant à véhiculer les savoirs scientifiques. La production des discours participe alors de la survie et du progrès de la science de manière générale et plus précisément des différents domaines dans lesquels s'inscrivent les travaux scientifiques. Sur ce plan, les auteurs notent le rôle déterminant du discours de recherche d'abord comme facteur d'identification et de cohésion qui caractérise les communautés scientifiques :

... il s'agit là d'un mécanisme endogène qui fait que les producteurs de connaissances en sont également les premiers bénéficiaires. En effet, le discours scientifique se présente, du moins en première approche, comme un discours fermé, dans le sens où les communautés de ses producteurs et de ses récepteurs tendent à coïncider (Plane et Rinck, 2021 : 19).

D'après les auteurs, les discours de recherche tendent avant tout à s'adresser à un lectorat très spécialisé. Du coup, les codes employés restent fortement ancrés dans les fins recherchées par les chercheurs des différents domaines de la science, autant qu'ils se calquent

sur les normes déontologiques et éthiques de l'activité de recherche. Ces normes étant étrangères au commun des profanes, le discours scientifique s'en trouve marqué et distinct du langage profane propre à la société prise de manière générale.

Pourtant, il ne saurait se limiter, selon les auteurs, à cette fonction. Elles notent alors :

Il convient de ne pas s'en tenir à ce tableau d'un foisonnement de discours circulant uniquement au sein de micro-communautés autotéliques partageant les mêmes centres d'intérêt, mais d'élargir le regard et de s'intéresser au devenir de ces discours au-delà de leur sphère de production. En effet il est établi, dans la lignée des travaux de Bruno Latour et Paolo Fabbri (1977) et de Daniel Jacobi (1999), qu'il n'y a pas rupture mais continuité entre le discours de la science et la vulgarisation. La science ouverte (ou *open science*) en est à l'ère du *web* un exemple emblématique, dans le sens où elle vise à rendre accessible la production scientifique et à favoriser ainsi la diffusion des connaissances et leur circulation. En effet, aujourd'hui, près de neuf revues sur dix sont mises en ligne sur Internet (Le Borgne 2020, p. 60). La consultation de travaux scientifiques est désormais offerte non seulement aux chercheurs et étudiants mais aussi à toute personne souhaitant se documenter ... (Plane et Rinck, 2021 : 19)

Vu sous cet angle, le discours de recherche joue en plus un rôle de vulgarisation, donc de jonction des mondes scientifique et commun. Il permet d'établir le lien entre la société et les communautés scientifiques, d'instaurer le dialogue entre le chercheur et la société de manière générale. En cela, bien que respectant les codes de la déontologie et de l'éthique scientifique sus-évoqués, le discours scientifique s'apparente au discours de tous les jours, d'où la fonction du métalangage qui a notamment pour but de traduire dans un langage accessible au profane, les termes spécialisés qu'emploie le chercheur au cours de l'exercice d'expression des savoirs académiques.

On retient donc que le discours de recherche serait d'une importance capitale pour l'activité scientifique. Il n'existe aucune activité de recherche qui puisse s'exercer sans production de discours scientifiques. Il faudrait ajouter que ledit discours prend différentes formes en fonction des buts de l'activité du chercheur. Par ailleurs, contrairement à ce que l'on puisse penser, l'expression scientifique se distingue du langage ordinaire, de sorte que les cours de langue ordinaires ou les modules de langue sur objectif spécifique ne sauraient se substituer au discours de recherche. C'est pour illustrer un tel aspect que travaillant sur les

défis de la mise en discours scientifique des étudiants des filières universitaires francophones, le cas des universités d'Asie, Ho (2010 : 185-186) relève qu'en dépit de formations assez solides en français général et en français sur objectif spécifique, des difficultés demeurent quant à l'expression scientifique dans le cadre de la rédaction et de la soutenance des mémoires de fin de cycles. Il note en effet :

Comme dans toutes les FUF des universités membres de l'Agence Universitaire de la Francophonie, les étudiants en tourisme, après 705 heures d'apprentissage du français général (FG) et du français sur objectifs spécifiques (FOS), doivent se présenter à un test linguistique de fin de cursus permettant de sélectionner les étudiants ayant la capacité de rédiger et de soutenir leur mémoire de fin d'études dans leur spécialité devant un jury international.

Et l'auteur d'ajouter : *Bien qu'ils passent ce test, les étudiants de la filière du tourisme de Hue ont rencontré pas mal de difficultés dans leur rédaction de mémoire en français qui repose sur la connaissance et l'appropriation des caractéristiques des discours scientifiques spécialisés et pédagogiques.*

Le même constat est dégagé par Cuq et Gruca (2003 : 332) lorsque ces derniers, travaillant dans le contexte français, notent :

Le discours de type mémoire ou de thèse [...] est produit par un étudiant d'un haut niveau de spécialisation à destination d'un jury de spécialistes du domaine ou des domaines voisins. Ce discours tient à la fois du discours scientifique spécialisé et du discours scientifique pédagogique. En France, il est très codifié et il est très important que les étudiants étrangers dont l'objectif est la production d'un tel discours soient mis au courant avec précision de ses marques formelles.

Dans le second cas, il est important de noter que malgré l'accent mis sur la situation précise des étudiants étrangers, la formation au discours scientifique reste un aspect cardinal des formations universitaires auquel il faut veiller tout particulièrement, en vertu du fait que le langage de la science garde sa particularité par rapport au langage commun dont font écho les formations générales en langue. Les auteurs ne manquent d'ailleurs de le souligner dans le propos précédent, lorsque parlant du discours académique, ils emploient l'expression *il est très codifié* pour marquer la particularité de ce savoir linguistique. C'est du fait même que naît toute la nécessité de former au discours scientifique qui reste donc un axe majeur de la

formation universitaire que bien des institutions universitaires africaines auraient tort de négliger.

Pour le dire plus clairement, l'activité d'enseignement-apprentissage à l'université devrait s'investir dans la construction de la compétence discursive du futur chercheur, d'autant plus que la carrière du dernier en dépend. À la suite du travail fait dans le cadre des différents apprentissages en français et des autres matières au secondaire, cet enseignement-apprentissage se doit d'affûter les connaissances linguistiques du chercheur qui doit observer fidèlement les codes de langage propres à son rang et à la déontologie du métier de chercheur. Le cours devrait alors permettre à l'étudiant de hisser sa compétence discursive à la hauteur des attentes du monde scientifique. Un défi à relever à la fois à l'oral (écoute et production orale) et à l'écrit (lecture et écriture), d'autant plus que, tel que nous l'avons déjà noté, les discours scientifiques prennent différentes formes selon les contextes et les fins de leur production.

La présente étude part donc du constat qu'en dépit de sa nature déterminante pour l'activité de recherche, le discours scientifique n'est pas enseigné dans bien de cadres de la formation universitaire. On note aussi un déficit de formalisation de son épistémologie, d'où le besoin de combler le faussé qui, comme nous l'avons pu observer plus haut, a des répercussions sur la qualité des travaux produits tant à l'intérieur qu'en dehors des institutions universitaires. Il en découle que de manière générale, l'étude qui s'ouvre a pour visée de faire un essai de formalisation de l'épistémologie et de didactisation du discours scientifique. Il s'agit :

- d'abord d'explorer le faussé créé par le déficit d'enseignement du discours scientifique à l'université, le cas de l'université de Yaoundé 1 ;
- ensuite, de proposer un essai de formalisation de ce savoir qui, bien que traité dans le cadre des travaux de recherche surtout occidentaux, reste souvent aborder d'une manière éparse qui permet la description de petits aspects et non une vue d'ensemble pouvant encadrer l'enseignement ;
- et enfin, de définir une démarche d'enseignement-apprentissage qui, à l'aire des compétences, permet une transformation du savoir savant issu de l'épistémologie en unités assimilables.

Le sujet, tel que défini, présente un intérêt prioritairement didactique. Il s'inscrit dans le cadre des savoirs développés dans le domaine de la didactique générale, puisqu'il serait question d'emprunter et de donner corps aux démarches dudit domaine pour traduire en

savoirs enseignables et assimilables les savoirs savants construits autour du discours scientifique pris comme objet d'étude. Toujours dans son intérêt didactique, le sujet reste ancré dans le cadre spécifique de la didactique des langues. Il se veut une recherche des moyens de développer par l'activité académique à l'université, les différentes capacités et sous-capacités relevant de la compétence discursive qui s'exerce à l'épreuve de l'expression des savoirs scientifiques.

Le dernier point sur le lien didactique du sujet fait écho à une seconde relation avec la linguistique. Ainsi, l'intérêt linguistique du travail se fonde sur l'idée que le discours scientifique relève avant tout du discours pris de manière générale. Aussi, étant entendu que le discours demeure l'objet privilégié de la linguistique contemporaine, l'intérêt que l'étude porte au discours scientifique induit-il de fait l'emprunt qu'il serait question de faire à l'immense réservoir des travaux ayant porté sur la définition et la caractérisation du discours. Pour notre sujet, il sera question, à partir de cet ensemble de connaissances, de montrer comment le discours scientifique se définit comme genre distinct à traiter dans la salle de classe d'une manière différente de l'enseignement général de la langue.

La question de la communication étant sous-jacente au discours, l'on ne saurait ne pas évoquer le lien du sujet à la sociologie dont les travaux réalisés par plusieurs écoles ont mis l'accent sur les échanges conversationnels et la manière par laquelle ils marquent les liens et rapports sociaux. Pour le cas plus spécifique de la présente étude, c'est sur un tel rapprochement que se fonde l'aspect symbolique que tente de ressortir le travail épistémologique fait sur le discours scientifique.

Loin de prétendre au traitement exhaustif du discours scientifique, l'étude entend se limiter à aborder l'objet dans les aspects généraux qui permettent de le visualiser de manière globale et d'en envisager une programmation et une démarche générale de traitement dans la salle de classe.

Par ailleurs, la recherche n'entend pas montrer de manière plus spécifique les subtilités de l'enseignement-apprentissage du discours scientifique en situation classe. Visant surtout la construction d'un référentiel de compétences du discours scientifique, le présent travail s'arrête sur les questions relatives à la programmation et à la démarche méthodologique la plus appropriée pour tenir compte à la fois des trois axes du discours épistémique et des besoins des apprenants. Ne pouvant s'étendre à toutes les filières de l'université, il sera question de construire un échantillon incluant des étudiants de quelques filières choisies de manière aléatoire pour observer le phénomène à l'étude.

Le travail s'articule alors en neuf chapitres. Si le premier intitulé *Problématique de l'étude du discours scientifique* fait principalement ressortir le constat, le problème, les questions de recherche, les objectifs et les hypothèses, ainsi que la démarche générale du traitement du sujet, le second chapitre dénommé *Dévoilement des concepts*, spécifie un ensemble de termes devant éclairer la démarche qui encadre la présente recherche. Le chapitre trois intitulé *Le discours scientifique d'après les théories de l'interaction*, quant à lui, établit les fondements épistémologiques du discours scientifique à partir d'une évocation des différentes théories qui traitent de la question du discours. Le chapitre quatre dénommé *Construction des outils et paramètres de l'enquête* pose les bases de l'enquête de terrain qui a permis de dépeindre le faussé créé par le déficit d'enseignement du discours scientifique à l'université. Le chapitre cinq, *Présentation et analyse des données issues du questionnaire adressé aux étudiants en cycle de recherche*, révèle des informations issues du sondage par questionnaire des étudiants en cycles de recherche de quelques filières de l'Université de Yaoundé 1.

Toujours dans l'optique de montrer l'impact du déficit d'enseignement du discours scientifique à l'Université de Yaoundé 1, le chapitre six intitulé *Impact du déficit d'enseignement du discours scientifique à l'université à la faveur de l'analyse de discours de recherche*, fait l'analyse de quelques extraits de textes scientifiques produits par de jeunes chercheurs en s'arrêtant principalement sur les erreurs identifiables dans lesdits textes au plan symbolique. Le chapitre sept intitulé *De l'axe informationnel du discours scientifique* et le chapitre huit titré *Politesse linguistique et typologie des genres du discours scientifique* font le point sur l'épistémologie du discours scientifique en mettant respectivement l'accent sur l'aspect informationnel et les aspects symbolique et typologique du discours académique. Le dernier chapitre, *Essai de didactisation du discours scientifique*, propose une démarche de traitement didactique du discours de recherche et un outil, notamment, un référentiel des compétences pouvant éclairer l'enseignement de ce savoir dans toutes les filières et à travers les deux premiers cycles de l'enseignement supérieur.

PREMIÈRE PARTIE :

PROBLÉMATIQUE, SPÉCIFICATION DES CONCEPTS ET THÉORIES DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

Le discours épistémique, aspect des plus déterminants de l'initiation à la recherche, ne saurait s'appréhender en dehors d'une démarche qui en présente la problématique, les concepts clés et les théories fondatrices. C'est d'une telle conception que dans le cadre du présent travail, la première partie s'intéresse à l'exploration de ces différents aspects. L'intérêt recherché étant de favoriser l'insertion théorique du sujet et son opérationnalisation.

Aussi, atteindre un tel objectif suppose-t-il l'application d'une démarche empirique et documentaire. Autrement dit, à partir de recensions d'écrits, il s'agira de montrer dans la littérature existante, les bases du discours scientifique pris comme objet d'étude et d'enseignement-apprentissage. Trois chapitres constitueront alors le socle de ladite portion du travail. Le premier pose les fondements de l'étude à travers une revue de la littérature, des questions de recherche, des hypothèses et une évocation de la démarche méthodologique devant conduire la recherche. Le deuxième porte sur la spécification des concepts clés liés au

sujet. Le troisième, lui, passe en revue les différentes théories du discours et dégage des conceptions du discours scientifique qui en découlent, ainsi qu'une appréhension de la didactisation de cet ensemble de savoirs.

CHAPITRE I :

PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

Le chapitre qui s'ouvre est le premier de notre recherche. Il s'inscrit dans la tradition des travaux en sciences de l'éducation et retient comme objet d'exposer la problématique de notre étude. En effet, toute recherche menée part d'un constat à partir duquel se précise un problème à résoudre. La description dudit constat et des questions qui en découlent constitue donc la base de l'étude, celle à partir de laquelle se dessinent les contours de la recherche. Il y est notamment question de poser toutes les balises de l'exploration. L'objet étant vaste, on ne saurait tout faire dans un seul travail, ni se limiter au traitement d'une partie insignifiante de la question.

L'objectif poursuivi par le présent chapitre est de décrire le problème à résoudre, d'en préciser les pourtours et ainsi de circonscrire l'objet en indiquant les moyens à mettre en marche pour l'atteinte des objectifs fixés. En d'autres termes, à ce niveau, nous souhaitons répondre à la question de savoir : à quelle problématique l'étude s'attaque-t-elle ? Plus précisément, quels en sont les contextes d'émergence, problèmes, questions de recherche, objectifs et hypothèses ? Quels éléments préliminaires de littérature soutiennent le problème énoncé et comment ceux-ci permettent-ils de définir les bases de la présente exploration ? Enfin, par quelle démarche la recherche entend-elle atteindre ses buts ?

Déjà, il faudrait signaler que l'étude devra s'axer sur la question de l'épistémologie et de la didactisation du discours scientifique. Le problème qu'elle pose, celui des bases théoriques et de la démarche d'enseignement-apprentissage du discours épistémique, suscite un débat qu'il faudrait rappeler. Les questions qui se posent nécessitent ainsi de trouver des réponses adéquates en vue de comprendre ce qui doit être pris en compte dans un tel essai de didactisation.

Le chapitre se construira en rappelant le contexte d'émergence du sujet, son problème, ses prémices de littérature, les questions de recherche, les objectifs et les hypothèses à l'étude. Seront ensuite abordées les théories explicatives, la démarche méthodologique et d'autres considérations touchant l'éthique et la déontologie de la recherche. Ces éléments qui seront traités dans l'ordre annoncé reposeront essentiellement sur une démarche documentaire qui s'appuie sur la recension des écrits existants.

I. CONTEXTE D'ÉMERGENCE DU SUJET

La vie universitaire se résume en un maître-mot, la recherche. Ainsi, dès l'entrée de l'étudiant en première année, l'ensemble de l'activité académique s'articule autour d'un objectif : l'initier à la recherche et faire de lui, par ce moyen, un érudit et membre actif de la communauté scientifique, voire un agent social dont l'apport dans la pensée pourrait porter une contribution importante à l'amélioration du quotidien des hommes. C'est à une telle fin que concourt l'activité académique en milieu universitaire, comme le rappelle le Conseil de l'Éducation et de la Formation (1997 : 6-8) qui précise que les missions de l'université varient entre le service à l'individu et celui rendu à la communauté.

Du point de vue de l'étudiant pris individuellement, l'objectif de la formation universitaire est, d'après la source précédente, de favoriser chez lui le développement de l'esprit critique, la capacité d'appréhender les phénomènes sociaux dans toute leur complexité, la créativité et l'aptitude à générer des savoirs. Il est aussi question de lui permettre de développer son propre projet de vie, de l'accompagner dans la réalisation dudit projet et ainsi, de favoriser chez lui l'insertion socioprofessionnelle (Daniel et Legrés, 1998). Un autre pan vise sa cohabitation avec le reste de sa société où il doit pouvoir faire montre de responsabilité, participer à la résolution des problèmes courants, mais aussi, faire preuve de culture de manière à maintenir avec son milieu des relations saines.

Pour tout dire, cette formation a pour but de permettre à l'étudiant d'être un homme cultivé, sachant exprimer sa pensée en gérant un ensemble de réseaux de relations au sein de son milieu. Il doit apprendre à s'exprimer en ménageant les sensibilités, lesquelles incluent

ses propres représentations. Il s'agit donc d'un but noble qui requiert des moyens conséquents en vue de sa réalisation.

Du point de vue communautaire, la mission de l'université porte sur le développement. Lessard et Bourdoncle (2002) démontrent à travers leur propos, que des suites des évolutions subies par le système universitaire européen, l'objectif social de la formation prend, à partir de 1998, une forme singulière avec en toile de fond l'application des concepts de professionnalisation et d'employabilité. C'est en fait ce qui ressort de l'extrait suivant :

L'ambition centrale, bien dans la ligne de l'entreprise européenne, est de créer à la fois un marché commun des diplômes, qui facilite la mobilité des étudiants, et un marché commun du travail, qui facilite la mobilité des diplômés. D'où la place prise dans ces textes par la notion d'employabilité (Haug, 2001), dont l'une des dimensions, la pertinence des formations universitaires par rapport au marché de l'emploi, recouvre celle de professionnalisation, tandis que l'autre, qui désigne le fait qu'un diplômé de médecine puisse être employable et exercer la médecine dans les autres pays européens, porte plus sur la reconnaissance européenne des diplômes (*Ibidem* : 131-132).

Loin de vouloir par ces propos insister sur la seule insertion professionnelle qui caractérise la formation universitaire, l'intérêt de ces éléments est de montrer comment l'activité éducative universitaire vise à répondre aux besoins de la société. Pour ce faire, elle participe au développement communautaire en formant les individus à des attitudes responsables, à la créativité, bref à l'expression de la pensée qui prend avant tout la forme de la production discursive.

Mais alors, de quelle manière l'université arrive-t-elle plus précisément à réaliser les buts sus-évoqués ? La question s'est toujours posée au fil des ans, raison pour laquelle les philosophies et mécanismes de formation universitaire se sont sans cesse réinventés. Au Cameroun, on passe par exemple du système modulaire au système Licence-Master-Doctorat (LMD), l'objectif étant de permettre aux étudiants d'avoir accès à une formation de qualité, d'accroître leur compétitivité par rapport aux standards internationaux et surtout d'intégrer le nouvel environnement d'études qu'offrent les nouvelles technologies de l'information et de la communication (Njeuma et *al.*, 1999).

Par rapport à ce dernier aspect, Ngnoulaye et Gervais (2015) n'hésitent pas d'établir le lien étroit avec l'objectif de formation à la recherche et à l'innovation, puisque ces

technologies sont une ouverture sur le monde de l'information. Elles permettent aux sujets universitaires d'avoir accès aux ressources textuelles à partir desquels ils arrivent à construire des connaissances épistémiques, des méthodes de travail scientifique, ainsi que des bases dans l'expression.

Sur ce plan, relevons que le cadre européen n'est pas en laisse. La France et les autres pays européens ont adopté dès la fin des années 1990, le système PhD au détriment de la traditionnelle certification. Sur l'installation du système LMD en Europe, Lessard et Bourdoncle (2002 : 131) rappellent :

Aujourd'hui, [l'évolution des finalités de la formation universitaire française, voire européenne] prend une nouvelle actualité et même un nouveau vocabulaire à la faveur de l'application actuelle en France - comme dans la plupart des pays européens- des mesures destinées à construire un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. Cette histoire très récente, et qui n'est déjà pas sans conséquences, mérite d'être évoquée. En mai 1998, à l'occasion du 800^e anniversaire de la Sorbonne, quatre ministres de l'éducation se sont engagés à œuvrer à l'« harmonisation européenne » des universités en concentrant leurs efforts sur deux points : organiser les études supérieures en deux cursus, pré-licence et post-licence ; favoriser la reconnaissance européenne des diplômes à trois niveaux, correspondant à un standard international : bac + 3 (licence) ; bac + 5 (master) ; bac + 8 (doctorat).

Les auteurs démontrent ainsi un cadre de formation académique universitaire en constante mutation, avec une perpétuelle réinvention des finalités et démarches.

Pourtant, en dépit des variations, il reste néanmoins quelques invariants, dont le but est sus-évoqué. Aussi maintient-on les mécanismes par lesquels ces fins sont atteintes, à savoir une formation à la recherche et l'innovation, à l'expression des savoirs, aux différentes rhétoriques propres aux disciplines et domaines disciplinaires, bref au mode d'expression propre à engendrer des modifications d'attitudes et comportements en société sans que ne s'instaurent des rapports conflictuels entre le monde scientifique et celui du commun. Cet apprentissage de la recherche, de l'expression et de la gestion des sensibilités s'articule alors en modules, avec tout d'abord le rodage aux contenus épistémiques, puis à la méthodologie et enfin au discours épistémique. Le dernier aspect se situe au confluent des deux premiers, jouant un rôle clé dans leur actualisation et dans l'atteinte des buts *supra*. On le voit à travers le propos de Belibi (2009 : 281-282) qui, dès l'entame, explique :

Le texte scientifique ou discours de recherche est un genre hybride de type expositif/argumentatif très complexe qui détermine profondément la performance des apprenants tout au long de leur cursus universitaire parce qu'il en constitue l'alpha et l'oméga. En effet la formation universitaire porte spécifiquement sur la lecture de textes scientifiques majeurs d'auteurs parmi les plus illustres de l'épistémologie de la discipline concernée, et l'évaluation, sur la rédaction de textes scientifiques : mémoires et thèses. En revanche, au plan didactique, il existe une confusion fâcheuse dans la formation universitaire entre la méthodologie de la recherche scientifique et le discours de recherche. La première est systématiquement enseignée mais point celui-ci car pour le commun des mortels, les deux se confondent. La réalité est tout autre, les contenus de la méthodologie de la recherche scientifique et ceux du discours de recherche divergeant profondément.

Même si l'extrait semble n'évoquer que deux aspects, l'on s'aperçoit que théoriquement, l'ensemble de l'activité universitaire répond fondamentalement de trois modules : l'épistémologie, la méthodologie et l'expression. Il faut former, mais surtout le faire en fonction de ce triple objectif. Du coup, on pourrait se demander si c'est tout à fait le cas de manière générale et plus précisément en contexte universitaire camerounais.

Face à cette préoccupation, dans le cadre de nos travaux en thèse, nous nous sommes intéressées à la topique ci-après à savoir *Didactique du discours scientifique*. Ce sujet situé à la jonction de la linguistique interactionnelle et de la didactique des langues vise généralement à décrire les différentes composantes épistémologiques du troisième axe de la formation universitaire ci-dessus cité, puis de proposer des démarches didactiques et un outil pouvant permettre son enseignement à travers l'ensemble du cycle universitaire.

I. PROBLÉMATIQUE

À la suite du contexte décrit ci-dessus, la vie universitaire se résume en un maître-mot, la recherche. Ainsi, dès l'entrée de l'étudiant en première année, l'ensemble de l'activité académique s'articule autour d'un objectif : l'initier à la recherche et faire de lui, par ce moyen, un érudit et membre actif de la communauté scientifique, voire un agent social dont l'apport dans la pensée pourrait porter une contribution importante à l'amélioration du quotidien des hommes. C'est à cette fin que concourt l'activité académique en milieu universitaire, comme le rappelle le Conseil de l'éducation et de la formation (1997 : 6-8). Il faut donc construire l'esprit critique, la capacité d'appréhender les phénomènes sociaux dans

toute leur complexité, la créativité et l'aptitude à générer des savoirs. D'où toute la place de la rédaction des mémoires et thèses à l'université.

Pourtant, à l'Université de Yaoundé 1, on constate que l'exercice de l'expression scientifique reste un motif d'abandon comme en témoignent les chiffres des tableaux ci-après.

Tableau1:statistiques des soutenances de Master à la Faculté des sciences de l'éducation

Indicateurs	Années		
	2016 – 2017	2017 - 2018	2018 – 2019
Nombres d'inscrits	1286	1125	1012
Nombres de Masters soutenus	138	89	180
Pourcentages	10,73	07,91	17,79

Source : Faculté des sciences de l'éducation (2019)

Tableau 2:statistique de soutenances de masters et thèses à la Faculté des sciences

Années	Effectifs en entrée	Effectifs en sortie (niveau Master)	Effectifs en sortie (niveau doctorat)	Pourcentage
2008/2009	5257	607	169	14,76
2009/2010	6047	597	136	12,12
2010/2011	5957	630	83	11,96
2011/2012	4691	510	60	01,21
2012/2013	7564	544	46	07,80
2013/2014	7562	324	31	04,69

Source : Faculté des sciences (2019)

Ces chiffres montrent bien un taux d'abandon qui concerne très généralement des individus qui, bien qu'ayant satisfait les conditions de recrutement et passé avec succès les devoirs sur table, n'arrivent pas à passer l'étape de la validation des projets de Masters ou de thèses. Ce constat est conforté par un autre fait qui émane du rapprochement fait entre les cadres universitaires africains et camerounais en particulier, puis plus largement entre les domaines camerounais et occidentaux.

En effet, force est de constater qu'en faisant une analyse comparative desdits cadres, l'on parvient à déceler des lacunes dans la formation universitaire locale. À titre d'illustration, tout au long de notre passage à l'université, nous avons été formée à l'épistémologie de notre discipline et à la méthodologie, conformément au constat que faisait Belibi (*op. cit.*) à la fin du propos repris ci-dessus. Autrement dit, rien n'a été fait dans le sens de nous permettre de maîtriser l'expression des savoirs scientifiques. Pis encore, en dépit de sa nature capitale, le discours scientifique, comme le révèle notre observation du cadre plus large de l'ensemble des filières de nos universités, n'est pas pris en compte. S'il existe un effort pour le décrire et l'enseigner dans les milieux universitaires anglo-saxons et

occidentaux, le Cameroun peine à la fois à se constituer une littérature importante sur le sujet et à formuler une réelle démarche didactique pour garantir son enseignement.

Abordé de manière plus large, une observation (certes non-exhaustive) des cadres universitaires dans le monde démontre qu'une littérature importante existe autour de l'épistémologie du discours de recherche. Seulement, seuls quelques efforts tout-à-fait insuffisants se sont constitués autour de sa didactisation. On pourrait citer, à titre d'exemple, les travaux de Nucheze (1998) en France et Belibi (2003) au Cameroun.

Il est de ce fait possible de conclure que généralement, la littérature portant sur le discours scientifique présente des manques qui nécessitent d'être comblés, en l'occurrence au niveau de la description du discours de recherche surtout en contexte camerounais, puis globalement dans le cadre de son enseignement-apprentissage.

Cet état des choses révèle donc tout l'intérêt du présent sujet. Du point de vue linguistique, il est question de combler le manque observé dans la description de l'ensemble de l'épistémologie du discours scientifique à travers la littérature mondiale sur la question. En effet, si beaucoup a été fait pour élucider l'ensemble des mécanismes interactionnels qui devraient gouverner la construction et la réception des textes scientifiques à l'oral et à l'écrit, très peu de travaux ont été produits dans le sens de montrer très exactement et de manière suffisamment exhaustive comment lesdits mécanismes conversationnels devraient s'articuler pour former la structure du discours scientifique.

En plus, d'un point de vue didactique, il s'agit pour la présente recherche d'essayer de combler le manque observé *supra* à travers une description des méthodes de traitement de ces contenus épistémiques interactionnels pour le grand bénéfice de la salle de classe. Aussi, cette recherche envisage-t-elle de proposer un *vendable* soit un référentiel pouvant servir à l'enseignement-apprentissage de ce module de la formation à l'activité scientifique dans nos universités. À terme, nous entendons donc suggérer au contexte camerounais, voire international, un moyen d'assurer une formation au troisième module nommé plus avant.

II. ÉTAT DE LA QUESTION

Nous ne saurions prétendre nous avancer sur un terrain vierge. Au contraire, un ensemble de travaux, avant nous, se sont intéressés à différents aspects de la question. Bien entendu, si notre démarche diffère par sa manière d'aborder l'objet, elle s'éclaire à partir de ces efforts. C'est pourquoi il nous a semblé légitime de marquer un arrêt sur ces travaux dont nous faisons ici la recension critique. Nous partirons alors d'études en interaction pour voir

quelques efforts fournis jusque-là pour décrire le discours scientifique. Enfin, nous aborderons quelques recherches situées dans le cadre de la didactisation, tout en mettant en exergue leurs limites par rapport à notre objet.

Parlant de l'aspect interactionnel en général, il faudrait remarquer que la manière d'envisager ce phénomène humain va varier selon qu'on se situe dans le giron des écoles que nous avons retenues dans le cadre théorique de référence ci-dessous. Ainsi, Sacks, Schegloff et Jefferson (1978) posent une vision de l'interaction du point de vue ethnométhodologique. Ils voient l'interaction comme une construction commune des différents acteurs. Celle-ci se construit dans un modèle dialogique qui induit des tours de paroles. Aussi faudrait-il prêter attention à la manière par laquelle s'organise la prise de parole qui engage des rituels. Les auteurs montrent alors l'importance du respect ou du non-respect de ces rituels qui ont un grand impact sur la portée de l'acte communicationnel. Cet aspect de leur pensée rend alors la vision ainsi exprimée semblable à celle de Goffman qui insiste sur les enjeux de face qui définissent l'interaction.

Pour être plus clair au sujet de Goffman (1973a, 1973b et 1974), il convient de noter que sa thèse s'évertue à décrire la nature de l'interaction, ainsi que les normes qui gouvernent cette activité humaine, ses enjeux et enfin les techniques que l'on devrait appliquer selon la situation de communication et les buts à atteindre. Dans le premier ouvrage ci-dessus, il démontre l'importance de la subjectivité énonciative en tant qu'élément structurant du discours. Pour lui, tout discours porte la marque de celui qui l'énonce. On projette toujours notre personnalité dans ce que nous disons, de sorte qu'aucune activité interactionnelle ne saurait prendre forme sans qu'au préalable les interlocuteurs n'aient eu à mesurer qui est l'autre, quels sont ses intentions et en fonction de celles-ci, quels sont les codes d'échanges qu'il faut observer en vue de s'assurer la réussite de l'activité engagée.

Dans le second, il montre comment la prise en compte de la nature intrinsèque de chaque individu gouverne l'ensemble des relations que l'on entretient avec les autres au-delà de notre personnalité propre. Pour lui, on arbore toujours des masques en vue de faciliter la figuration, donc d'arriver à des consensus qui garantissent l'harmonie dans nos sociétés. Dans le dernier ouvrage ci-dessus, Goffman démontre que l'interaction, de manière globale, se définit comme un rapport de faces. Chaque participant projette une double face positive et négative dont lui et son interlocuteur doivent tenir compte. Il s'agit des répertoires de tout ce que chacun voudrait que l'on retienne de lui ou qu'on ne retienne pas de lui, qu'on lui fasse ou qu'on évite de lui faire subir. Face à cette réalité, Goffman conclut qu'aucune conversation n'est vide de menace sur la face. Et, conscient de ce risque, chaque interactant

met en place des mécanismes pour préserver la face, sauver la face... Il s'agit de la figuration ou du tact.

Allant dans le même sens que ce dernier, Brown et Levinson (1987) reviennent sur les pratiques de marquage de territoire et les rapports de face qui caractérisent l'interaction. Ils démontrent alors que la figuration décrite par Goffman est synonyme de politesse. Il s'agit d'un ensemble de règles gouvernant les interactions, lesquelles ont pour but d'atténuer la nature menaçante de chaque acte de langage. Pour eux, tout acte de langage est potentiellement menaçant. Ils montrent également que l'on peut s'évertuer à typographier ces actes en vue d'envisager les techniques qui devraient être appliquées par chaque locuteur dans l'optique de les atténuer. C'est ce à quoi se résume l'essentiel de leur ouvrage.

Dans leur vision pragmatique de la communication, Watzlawick et Helmick (1979) proposent un modèle en cinq axiomes qu'il faudrait rappeler :

1. on ne peut ne pas communiquer.
2. Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et est par suite une métacommunication.
3. La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires.
4. La communication humaine utilise simultanément deux modes de communication : digital et analogique.
5. La communication est soit symétrique, soit complémentaire.

Par le premier axiome, les auteurs dépeignent l'interaction comme étant une contrainte humaine. Elle a donc une portée utilitaire. En d'autres termes, c'est un moyen essentiel de satisfaction de besoins vitaux qui est utilisé en diverses situations de la vie pour atteindre différents buts conversationnels. Aussi démontrent-ils par le deuxième axiome que tout acte de communication comporte deux aspects : le contenu discursif et la relation que les locuteurs qui l'émettent construisent soit intentionnellement ou accidentellement. Ils induisent d'ailleurs que le contenu conversationnel a une incidence sur les relations qui se tissent et se maintiennent, lesquelles pourraient être cordiales ou non : c'est la teneur du troisième axiome.

À travers le quatrième axiome, Watzlawick et Helmick (*op. cit.*) mettent en exergue la nature bi-axée de la communication qui engage une forme verbale et une seconde non-verbale. Ils notent qu'il faut une association des deux formes pour que réussisse l'interaction. Enfin, le cinquième axiome démontre que l'interaction prendra diverses formes selon le statut

(social) des interactants. On peut donc avoir un rapport symétrique entre des interactants de la même classe et un autre complémentaire entre des sujets de classes différentes, les uns ayant un statut haut et les autres un statut bas.

Watzlawick et Helmick (*op. cit.*) posent alors que la communication est un reflet des rapports interpersonnels qui marquent la société. Par ceci, ils reprennent et insistent sur le volet symbolique des interactions qui a déjà été identifié chez les auteurs précédents. Pourtant, ces travaux ont en plus la particularité de préciser l'aspect actionnel de la communication qui se hisse comme un outil de réalisation d'un ensemble de buts sociaux : c'est l'aspect pragmatique.

Ce volet actionnel se renforce avec les travaux de Hymes (1984) dont l'apport principal porte sur la définition d'une linguistique socialement constituée. L'auteur décrit cette linguistique ainsi qu'il suit : *la conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés.* La communication y émerge alors comme un outil favorisant l'action. L'interaction réalise des buts grâce à l'articulation d'unités linguistiques. C'est ce qu'il appelle la compétence de communication.

Cette compétence, Gumpers et Hymes, (1972) la définissent comme étant *ce dont un locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs.* Aussi la compétence a-t-elle *une capacité performative (ability to perform).* Bref, c'est la relation entre l'adéquation des énoncés à leur contexte (*appropriateness*) et leur acceptabilité (*acceptability*) au sens le plus large. En clair, l'interaction émerge comme devant s'articuler selon le contexte qui lui confère une acceptabilité. Cette acceptabilité est synonyme de l'adéquation des énoncés produits par rapport aux besoins définis par le contexte.

On accomplit donc des buts de vie courante à travers les paroles qui sont prononcées. Ou mieux, on agit à travers les énoncés. Ces travaux portent une contribution significative à notre vision. Même s'ils ne touchent pas directement au discours scientifique, ils donnent du poids au regard qui sera fondé *infra* sur la question. Pour le dire plus clairement, nous y voyons un aspect actionnel, d'autant plus que le discours scientifique vise généralement à faire la jonction entre les besoins du monde des communs et l'activité scientifique.

Pour sa part, Roulet (1991) rappelle la nature variée de l'interaction. Celle-ci se veut tant dialogique que monologique, écrite qu'orale, littéraire que non-littéraire. L'interaction est

donc multimorphe et ne saurait se limiter, comme semblaient l'envisager Sacks, Schegloff et Jefferson (*op. cit.*), au modèle dialogal qui se traduit par un échange instantané de paroles, avec pour les interactants une succession aux postures d'émetteur et de récepteur tout au long de l'échange. Pour l'auteur, une telle vision de l'interaction serait tout à fait lacunaire et ne donnerait pas droit à une compréhension parfaite de sa complexité. Cette manière de percevoir l'interaction serait de nature à influencer notre vision du discours scientifique. Loin de se présenter sous une seule forme, ce mode d'expression devrait pouvoir s'analyser, voire s'enseigner en tenant compte de sa diversité typologique.

En fait, selon que l'on se situe du point de vue dialogique ou du monologal, oral ou écrit, littéraire ou non, il est possible d'identifier différents types de textes. Le texte varie selon les modes et cadres d'expression, mais aussi d'après les buts des énonciateurs. On peut alors comprendre qu'une telle vision du discours soit de nature à avoir des conséquences sur le discours scientifique. Celui-ci prend les différentes formes susmentionnées, mais en plus s'envisage dans une variation qui dépend des buts énonciatifs et de vie courante des énonciateurs.

Cette manière de voir l'interaction n'est pas loin, mais diffère quelque peu de l'approche de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994 et 2004) dont les travaux se situent dans le cadre de l'analyse du discours en interaction (ADI). À l'inverse de Roulet qui tient à marquer la variation discursive qui caractérise l'interaction, cette autre auteure tient avant tout à relever la nature dialogique inhérente au discours. Tout discours se veut dialogique bien qu'apparemment ne paraisse aucune marque d'interlocuteurs multiples dans le texte produit. En d'autres termes, Kerbrat-Orecchioni semble poser comme une lapalissade la distinction dialogue-monologue que fait Roulet pour marquer l'hétérogénéité du discours.

Pour Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*), trois critères devraient permettre de définir et cartographier l'interaction : tout d'abord, il faut un groupe de participants, puis le cadre spatio-temporel dans lequel ils échangent et enfin un objet. L'auteur pose alors qu'il est possible de comprendre que tout échange conversationnel se caractérise par un début, une progression et une fin, et que dans ce processus, il s'agit d'une transmission-réception d'informations répondant à des normes strictes de prise de parole qu'il faut observer. C'est ce qui permet aux interactants d'aboutir aux fins visées par la conversation : la politesse linguistique. Les trois aspects définitoires de l'interaction ci-dessus ne renient en rien ce qui a été relevé *supra* en guise de distinction des pensées d'Orecchioni et de Roulet (*op. cit.*). Kerbrat-Orecchioni(1990 : 216) pose que pour toute interaction, même dans un texte écrit apparemment monolithique, il s'énonce plusieurs voix. C'est dire que toute conversation

répond de deux enjeux : opératoire (transmission d'informations) et symbolique (gestion de relations interpersonnelles). Or, l'auteur soutient que la réussite du premier est conditionnée par le second.

Parlant du deuxième axe sus-évoqué, c'est-à-dire la théorie de la politesse, celle-ci est fondée sur les thèses de la face et du territoire du moi, en rappel des idées de Goffman ci-dessus décrites. La théorie s'élabore *non pas au niveau du contenu informationnel qu'il s'agit de transmettre, mais au niveau de la relation interpersonnelle, qu'il s'agit de réguler* (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 159).

La question de la politesse porte avant tout sur la relation interpersonnelle, le rapport avec l'autre. Cette relation s'exprime à travers le contenu informationnel, d'où le qualificatif *linguistique* dans *politesse linguistique*. La politesse linguistique est un ensemble de stratégies et de comportements interactionnels que les interactants adoptent au cours d'une interaction en vue de préserver une certaine harmonie. Bref, il s'agit de conduites autocentrées et hétéro-centrées envers la face.

Il découle de ces travaux portant sur l'interaction que bien qu'étant fondamentales pour comprendre les éléments épistémologiques qui constituent le discours scientifique, ces contributions sont générales et nécessitent d'être transposées au contexte qui est le nôtre, soit le texte scientifique. D'autre part, elles ne portent pas sur l'enseignement-apprentissage de ce genre discursif. C'est pourquoi nous nous sommes intéressée aux écrits de Maingueneau et Cossutta (1995) qui démontrent que le discours scientifique est un discours constituant, donc un discours d'autorité au même titre que les discours religieux, légaux, philosophiques... Pour illustrer la notion de discours constituant, il convient de se pencher sur le propos d'Awoundja (2014 : 385) qui affirme :

Les circonstances sont nombreuses au cours desquelles le Zomolô prend la parole. Celles-ci peuvent concerner les individus ou la collectivité. Dans un cas comme dans l'autre, ce n'est plus celui qui gouverne qui prend la parole, mais celui qui a la parole, qui relie autour d'un idéal parce qu'il est le garant de la tradition. Il incarne les valeurs du groupe qu'il couvre et défend contre les prédateurs. Il est la source à laquelle viennent s'abreuver tous les membres du clan.

Il apparaît de ce propos que les discours de personnalités politiques, le cas des zomolô, s'érigent en discours d'autorité, donc auto-constituants, en ce sens qu'ils sont étroitement liés à la personnalité même de leurs auteurs : ils ne parlent pas simplement en

leur seule personne ; ils sont en plus porteurs de la voix des fondateurs de la tradition du groupe qu'ils dirigent. D'où l'aspect hautement polyphonique de leur discours. Celle-ci leur donne la légitimité qui rend compte de leur acceptation par leurs interlocuteurs. Il en va de même du discours épistémique : autant il s'auto légitime par les seuls dires de l'auteur, son objectivité est renforcée grâce à la polyphonie ou hétéro constitution. La polyphonie entendue comme l'ensemble des mécanismes de pluriévocationnalité gagne donc en importance dans la réalisation des buts énonciatifs du discours épistémique.

Parlant de la nature du texte scientifique, Nuchese (1998) affirme que dans son organisation, le texte scientifique suit le modèle de toute interaction décrit par Kerbrat-Orecchioni, tout en tenant compte de ses buts. On aura donc généralement des séquences introductives, explicatives, argumentatives et conclusives faisant appel à divers processus énonciatifs selon le but : cadrage, planification, polyphonie...

Pour sa part, Belibi (2003) relève que le discours scientifique s'articule en une structure de surface (des mots mis en phrases, paragraphes, parties, voire chapitres...) à travers laquelle l'auteur pose des actes énonciatifs qui répondent à des buts précis propres à ce type de discours. Il montre alors que les buts sont généralement d'informer sur des faits scientifiques, de convaincre et entraîner une modification du comportement social, voire de gérer un ensemble de réseaux de relations. C'est pourquoi tout sujet épistémique emploie un langage articulé de manière conséquente qui ne saurait être étudié en classe qu'à travers une démarche à la fois documentaire et empirique. Il faut faire observer des extraits d'ouvrages scientifiques et conduire les étudiants à repérer et interpréter les formes linguistiques qui matérialisent les actes énonciatifs que posent les auteurs, puis comment par ce cheminement chaque auteur arrive à atteindre les buts fixés ci-dessus.

Travaillant dans le cadre de l'évaluation du discours scientifique, Hauptman, Rosenfeld et Tamir (2013) rappellent que la performance au discours scientifique reste un sérieux problème qui préoccupe le monde académique. Selon cette source, il est très fréquent de voir des enseignants universitaires se plaindre des performances des étudiants à l'expression scientifique. Les auteurs rappellent cependant que de nombreux manques sont à porter au compte de l'enseignement aussi bien que de l'apprentissage de ce mode d'expression. Il s'agit en l'occurrence, pour les apprenants, du manque de compréhension de ce qui est attendu d'eux dans le cadre des exercices d'expression des savoirs scientifiques. Cette incompréhension, à son tour, trahit, de la part des enseignants, des manquements dans la méthode d'enseignement avec un très faible niveau de pratique et des contenus d'apprentissage très peu fournis et mal structurés.

Un dernier aspect est celui de la gestion de l'information scientifique qui le plus souvent reste très mal explorée. Ces différents manquements témoignent ainsi d'une contradiction tout à fait fâcheuse entre la structuration de la formation universitaire et celle de l'évaluation. Cette dernière procède en fait à la vérification de la maîtrise de compétences qui n'ont cependant pas été construites, toute chose qui rappelle à bien des égards la situation camerounaise que dépeignait Belibi (2009) cité *supra*.

Pourtant, il faut reconnaître la place centrale du discours scientifique non seulement dans le cadre de la formation à la vie universitaire, mais en plus dans l'exercice de la carrière de chercheur. Celle-ci est rappelée par Hyland (2011 : 172) qui explique :

The current interest in academic discourse, and particularly academic writing in English, is largely the result of three major developments over the past 20 years: changes in higher education which have resulted in greater interest given to the importance of writing; the growth of English as the international language of research and scholarship; and the emergence of theoretical perspectives which recognize the centrality of academic discourses in the construction of knowledge.

Bien que porté principalement sur l'expression scientifique en anglais, ce propos relève des points importants qui pourraient être généralisés à l'ensemble du discours scientifique quelle que soit la langue. Il pose alors que la maîtrise de cet aspect de l'activité académique serait importante en raison de sa position centrale dans la construction du savoir. C'est ce que posait déjà Belibi (*op. cit.*) en regrettant que cette négligence soit de nature à faire une entorse grave à l'atteinte des objectifs de la formation universitaire.

Il existe donc de nombreux points qui devraient être didactisés. Comme l'indiquait Belibi (2009), il s'agit d'éléments distincts de ceux qui rentrent strictement dans le cadre de la méthodologie de la recherche. À titre d'exemple, Pecorari (2008) évoque les reprises qu'il présente comme caractéristiques du discours épistémique.

Bien que ces travaux s'attèlent globalement à décrire le discours épistémique et pour ce dernier, à tracer des pistes méthodologiques pour son enseignement, il est clair que tout ceci reste insuffisant. Un effort supplémentaire est nécessaire, en vue de mettre sur pied une véritable description de l'ensemble de la structure du discours épistémique, puis les différents mécanismes devant éclairer son enseignement-apprentissage.

Plus concrètement, il faudrait retracer clairement les bases théoriques qui sous-tendent le discours de recherche. Puis, à partir de ces fondements épistémologiques, il serait utile de

donner une vue d'ensemble des éléments constitutifs de ce savoir. Entendre ici tant les universaux que les spécificités caractérisant le discours scientifique en tant qu'objet d'étude. Ensuite, un tel travail devrait éclairer celui axé sur la didactisation, avec dans une première partie le besoin de structuration, puis celui de l'aide à l'apprentissage.

Pour ce qui est du premier point de ce second aspect, il serait alors question de montrer comment à travers l'application de la transposition didactique, l'on pourrait échelonner de manière logique les différents éléments issus de l'épistémologie évoqués dans la première partie. Ceux-ci doivent en fait s'étaler à travers le cycle universitaire en s'articulant à chaque étape sur des niveaux de difficultés conséquents.

Quant au second point de cette deuxième portion de l'objet en étude, il pose le problème de la méthode d'enseignement la plus appropriée pour favoriser l'appréhension du discours scientifique chez les étudiants aux différents cycles. Ces volets constituent autant de questions qui n'ont pas encore trouvé de réponse claire dans la littérature existante. Aussi font-ils tout le sens de ce qui sera fait ici. Pour tout dire, les éléments de littérature *supra* retracent un effort existant à traiter la question de la description et de l'enseignement-apprentissage du discours épistémique et révèlent cependant des points d'ombre qu'il faudrait combler pour favoriser la maîtrise de ce troisième axe de la vie universitaire. Ces questions ayant été reprecisées, l'objet de notre étude y trouve ses contours. Pour le dire plus clairement, elles définissent tant ce qu'il reste à faire que ce qu'il s'agira de faire dans la suite du travail. Enfin, cette circonscription ouvre-t-elle l'étude sur une autre étape, celle de l'appréhension de l'objet à travers un cadre de référence, ce à quoi nous nous attelons ci-dessous.

III. CADRE DE RÉFÉRENCE

Après avoir rappelé quelques travaux ayant été faits dans le cadre de notre étude, il nous semble judicieux d'éclairer davantage notre sujet à partir de quelques théories. En rappel, la démarche d'appréhension de l'objet qui a été la nôtre jusqu'ici s'est avant tout appuyée sur des éléments empiriques d'origine documentaire et d'autre part sur ceux issus de notre propre expérience d'étudiante. D'après Mvessomba (2013 : 18-19) une telle approche constitue la base de toute étude scientifique, bien que celle-ci présente des lacunes qu'il faudrait avoir le soin de combler.

C'est pourquoi, l'auteur affirme qu'*en science en général, il est difficile de posséder un nombre suffisant d'informations permettant de saisir un phénomène sur tous ces aspects [à la seule lumière de l'observation]. Par conséquent, il est plus indiqué de se référer aux*

principes généraux qui s'énoncent à travers des théories bien élaborées (Ibidem). C'est au vu de ce constat que notre approche, après s'être inspirée d'éléments empiriques, entend associer des théories qui pourraient permettre une meilleure compréhension du problème. Nous construirons donc ici un cadre théorique approprié à notre exploration. Déjà, il faudrait noter que ce cadre hybride conjuguera des thèses d'origines variées, les unes linguistiques, les autres sociologiques, voire psychopédagogiques.

Soulignons donc qu'un ensemble d'*épistémès* sont directement concernées par le discours scientifique. Il s'agit en l'occurrence de l'ethnométhodologie de Garfinkel (2001 et 2008), puis Sacks, Schegloff et Jefferson (1978), l'école de Palo Alto (ou Collège invisible) de Watzlawick et Helmick (1979), l'ethnographie de la communication issue des travaux de Hymes (1962), la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz (1979, 1982a et 1982b), la microsociologie de Goffman (1973 et 1974), le modèle hiérarchique et fonctionnel de Roulet (1981, 1985, 1991 et 1995) et l'analyse du discours en interaction (ADI) de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992 et 1994).

Lesdites théories sont d'origines variant entre la sociologie et la linguistique. De manière générale, celles-ci sont convoquées pour traiter des questions d'interaction. Elles ne gardent donc de lien véritable avec le discours épistémique que celui de l'interaction. En d'autres termes, nous leur empruntons l'idée que le discours scientifique est avant tout un modèle d'interaction multiforme qui engage des buts et qui s'articule selon des fins sociales qu'il faut satisfaire. Ces fins qui touchent le monde scientifique initient des rapports entre différents pôles de ce domaine de vie d'une part, puis d'autre part, entre ces pôles et le monde du commun.

La vision du discours scientifique ainsi émise s'échelonne à travers ces différentes *épistémès*. Il apparaît alors, selon l'ethnométhodologie, comme une forme d'échange où des rôles se dessinent entre deux pôles émetteurs et récepteurs dont la nature des rapports se définirait à la manière par laquelle chacun applique les rituels de prise de parole. L'école de Palo Alto ou Collège invisible ajoute à ce qui vient d'être dit un second fait : le discours est une contrainte humaine qui s'applique directement au monde de la science, mais qui touche aussi celui du commun. Il met ainsi l'accent sur la valeur utilitaire du discours en général, puis du discours scientifique en particulier. Ce dernier y émerge comme un outil de satisfaction de certains besoins. Une question demeure : comment ce discours s'articule-t-il pour satisfaire les nécessités humaines ?

Pour répondre à cette préoccupation, il nous a semblé utile de convoquer l'ethnographie de la communication de Hymes (1962 et 1973/1984) et Gumperz et Hymes (1972). Les travaux de ces auteurs définissent la compétence de communication, montrant alors le discours en général, puis le discours scientifique, comme engageant une capacité intellectuelle et physique à sélectionner des unités linguistiques et à les articuler de façon à ce que les structures verbales et averbales produites soient valides selon le contexte et le problème qu'il pose. La valeur d'un discours est du fait même utilitaire. Une utilité qui se mesure à travers le degré de cohérence du discours par rapport aux besoins du contexte donné. Le discours scientifique est alors produit d'après des contextes et des besoins qui conditionnent sa forme, le choix et la manière d'agencer les structures langagières, puis l'application qui en est faite.

Pour ajouter à Hymes et Gumperz, la microsociologie de Goffman (1973 et 1974) met l'accent sur la manière dont les buts interactionnels sont atteints dans la production du discours en général. Il émet ainsi la thèse des enjeux de face pour dire que le discours est un jeu de positionnement où les différents acteurs projettent leurs faces. Chacun ayant la pensée de préserver sa face, l'interaction qui se déroule ne pourrait s'avérer fructueuse que si chacun ménage la face de l'autre : c'est la figuration. En droite ligne de cette notion linguistique, Awoundja (2015) fait l'illustration suivante : ... le rapport à autrui n'est pas une simple juxtaposition des consciences et des existences, mais bien plus une relation problématique qui, dans le parcours intersubjectif, vise à préserver ce qui dans l'autre se refuse à ma compréhension et à mon intelligence. Cette prise en compte de l'autre se transpose dans l'expression à travers, ainsi que l'explique l'auteur, le respect intensionnel de certains codes langagiers qui permettent de ne pas (faire) perdre la face.

Ce concept évoque d'office la politesse linguistique comme mettant l'accent sur la manière par laquelle l'émetteur agit sur le message en vue de gérer un ensemble de réseaux de relations. Il peut s'agir d'irénique ou d'agonal, mais le discours doit toujours prendre la peine de dire les choses dans le bon ordre sans choquer soit par l'exagération de l'appréciation ou par le manque d'atténuation de ce qui est blessant. Le discours scientifique en prend acte.

À Roulet (1981, 1985, 1991 et 1995) et son modèle hiérarchique et fonctionnel de l'interaction, nous empruntons l'idée de la variation de la forme du discours scientifique. Il est à la fois oral et écrit, ouvertement dialogique et monologal, bref, engagé à répondre à différentes fins qui lui donnent de prendre des formes de plus en plus variées. Cette idée renforce ce qui a déjà été dit, tout en étant à son tour renforcée par l'analyse du discours en

interaction (ADI) de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992 et 1994). C'est d'ailleurs sous le couvert des travaux de cette dernière que nous allons évoquer les thèses de Roulet.

Mais déjà, soulignons que pour Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*), bien que le discours en général et le discours scientifique en particulier prenne une forme dialogique, c'est toujours le théâtre de l'énonciation de plusieurs voix. Pour le discours scientifique, ce fait met plus d'emphase sur l'idée de la haute sensibilité et doit conduire le chercheur en quête de réalisation de ses buts interactionnels à la sélection minutieuse d'un style empreint de politesse linguistique.

Bien évidemment, nous ne saurions perdre de vue le fait que notre travail comporte deux volets : l'épistémologie du discours scientifique et sa didactisation. Ceci étant, nous choisissons d'associer aux thèses *supra* la transposition didactique et la perspective actionnelle. Les quatre premières ayant un lien direct avec la langue en usage dans le cadre de la communication, nous entendons nous en servir pour décrire la structure épistémologique du discours scientifique. Puis, les éléments de cette description seront transposés et recoupés en unités enseignables et assimilables en reprenant les cinq étapes de la transposition didactique : les savoirs savants, les savoirs à enseigner, les savoirs enseignables, les savoirs enseignés et les savoirs assimilés. Enfin, la dernière théorie nous aidera à opérationnaliser notre démarche didactique d'enseignement du discours scientifique dans un référentiel de compétences que nous construirons sous l'éclairage de la notion de compétence informationnelle de Puren (2009, 2011 et 2013).

IV. BUT GENERAL

Cette recherche a pour but général de décrire la structure du discours épistémique, puis de proposer des pistes pour l'enseigner, ainsi qu'un référentiel de compétences montrant clairement l'opérationnalisation de ces pistes. Notre population d'étude est donc constituée d'étudiants issus des trois facultés principales de l'Université de Yaoundé I, notamment celles des sciences, des arts, lettres et sciences humaines et des sciences de l'éducation.

V. QUESTIONS DE RECHERCHE

La recherche vise ainsi à répondre à la question générale suivante : comment les éléments constitutifs du discours épistémique peuvent-ils être enseignés à travers les cinq premiers niveaux de l'enseignement universitaire pour une meilleure initiation des étudiants à la recherche ?

De manière plus spécifique, il s'agit d'apporter des éclairages aux préoccupations suivantes :

- quelles sont les notions clés du discours scientifique ?
- Quelles méthodes pourraient permettre un enseignement efficace du discours épistémique ?
- Comment organiser les différents éléments constituant la structure du discours scientifique en modules enseignables et assimilables à travers les cinq premiers niveaux de l'enseignement universitaire ?

VI. OBJECTIFS

De manière générale, cette étude a pour objectif de combler les lacunes pointées ci-dessus au niveau de la formation universitaire.

Plus précisément, elle ambitionne d'abord, à terme, de proposer une description du discours épistémique pris comme un type d'interaction, en s'intéressant uniquement à ses invariants.

Ensuite, il est question d'éclairer les pratiques naissantes en didactique du texte scientifique par des pistes méthodologiques pouvant permettre une bonne approche dans la salle de classe et favoriser un meilleur apprentissage de ce genre interactionnel.

Enfin, nous nous proposons de présenter à la communauté universitaire une esquisse de référentiel contextualisable pour répondre aux besoins spécifiques de cette formation au sein des différentes filières universitaires.

VII. HYPOTHÈSES

Nous avons formulé ci-dessus les questions qui vont gouverner notre recherche. À ce stade, pour plus de lisibilité, nous allons proposer des hypothèses qui pourront éclairer davantage notre travail. Ainsi, comme hypothèse générale, nous dirions que la maîtrise du discours épistémique au triple plan opératoire, symbolique et typologique contribuerait à une meilleure initiation des étudiants à la recherche.

Cette hypothèse générale pourrait être reprise en hypothèses de recherche.

Comme hypothèse de recherche 1 : il est possible d'affirmer que trois grandes articulations forment le discours scientifique, dont les aspects symbolique (lié à la politesse linguistique), opératoire (relatif aux mécanismes d'expression du savoir scientifique en

fonction des buts) et typologique (portant sur les différents genres épistémiques et leurs caractéristiques).

Pour ce qui est de l'hypothèse 2 : l'enseignement du discours scientifique se prêterait à une démarche de type documentaire, empirique et actionnelle à partir de corpus extraits de textes scientifiques.

En guise d'hypothèse 3 : un référentiel faisant valoir la compétence informationnelle au sens de Puren conduirait à une meilleure organisation de l'activité de classe et une couverture efficace des différents aspects du discours scientifique sous forme de ressources organisées en modules traitables au cours des cinq premières années du cycle universitaire.

VIII. MÉTHODOLOGIE

Au vu des considérations précédentes, nous avons opté pour un devis mixte, à la fois quantitatif et qualitatif. Celui-ci se fonde sur deux études de portée empirique. Alors que la première est une enquête de terrain visant à montrer la difficulté qu'ont les étudiants dans leur expression scientifique, la seconde se base sur une analyse des erreurs pour montrer la place centrale de l'enseignement du discours scientifique.

Mais avant, les données qualitatives auxquelles nous nous intéressons seront collectées à base de corpus extraits de travaux scientifiques portant de manière générale sur l'interaction et plus spécifiquement sur le discours scientifique. Il s'agira plus concrètement de procéder à des recensions d'écrits, lesquelles seront guidées par les entrées de la fiche que nous avons conçue à cet effet.

Parlant de la fiche que nous présentons *infra*, celle-ci propose un recueil de données à deux niveaux. Tout d'abord, une première section s'intéresse aux informations portant sur l'identification de l'ouvrage ou du texte-corpus. La deuxième section, elle, s'intéresse aux éléments du contenu de l'ouvrage, recherchant globalement le thème traité, les détails par chapitres ou titres, puis des citations et commentaires sensées faire le lien entre ce qu'il ressort du texte et le travail mené. Pour plus de lisibilité, la figure suivante montre la présentation de cet instrument que nous entendons appliquer au travail empirique et documentaire qui est le nôtre.

volontairement à participer à la recherche après avoir ainsi pris connaissance de l'ensemble des contours de l'enquête.

CONCLUSION

Le chapitre qui se referme avait pour objet d'exposer la problématique de notre étude. Comme nous avons pu le relever d'entrée de jeu, toute recherche menée part d'un constat à partir duquel se précise un problème à résoudre, celui-ci constituant alors la base du travail qui doit être fait. Dans cette optique, les éléments de chapitre visaient à poser toutes les balises de l'exploration qui doit être réalisée dans cette étude.

Le chapitre qui se referme avait pour objet d'exposer la problématique de notre étude. Comme nous avons pu le relever d'entrée de jeu, toute recherche menée part d'un constat à partir duquel se précise un problème à résoudre, celui-ci constituant alors la base du travail qui doit être fait. Dans cette optique, les éléments de chapitre visaient à poser toutes les balises de l'exploration qui doit être réalisée dans cette étude.

Pour le rappeler plus clairement, l'objectif était de décrire l'objet de notre recherche et de le circonscrire en indiquant les moyens à mettre en jeu pour sa réalisation. Nous avons voulu esquisser des réponses à la question de savoir : à quelle problématique l'étude s'attaque-t-elle ? Plus précisément, il s'agissait de dire quels sont les contextes d'émergence, problèmes, questions de recherche, objectifs et hypothèses de notre étude, les éléments préliminaires de littérature qui soutiennent le problème énoncé, puis comment ceux-ci permettent de définir les bases de l'exploration engagée. Enfin, il était question de dire par quelle démarche la recherche entend atteindre ses objectifs.

D'emblée, nous avons souligné le fait que l'étude est axée sur la question de l'épistémologie et de la didactisation du discours scientifique. Le problème qu'elle pose est celui des bases théoriques et de la démarche appropriée pour favoriser l'appréhension du discours épistémique. Aussi fallait-il rappeler le débat qui a cours autour de cet objet, l'optique étant de montrer qu'en dépit de ce qui a déjà été fait, des questions restent encore sans réponses claires, d'où les lacunes observables au niveau de la didactisation de ce mode d'expression.

Le chapitre s'est alors construit en rappelant entre autres, le contexte d'émergence du sujet, son problème, ses prémices de littérature, les questions de recherche, les objectifs et les hypothèses à l'étude. Ont aussi été abordés le cadre de référence qui soutient l'exploration, la

démarche méthodologique et les considérations éthiques. Le traitement de ces éléments a appelé l'application d'une démarche documentaire avec en toile de fond la recension des écrits existants.

Notre objectif ayant été atteint, ce travail ouvre la voix au second chapitre. Celui-ci permettra d'éclairer d'avantage la démarche qui est la nôtre à partir du dévoilement des concepts clés.

CHAPITRE II :

DÉVOILEMENT DES CONCEPTS

Le présent chapitre, tout comme le précédent, s'inscrit dans l'esprit de la construction des bases de notre recherche. Ainsi, après avoir décrit le problème à l'étude et la problématique qui s'en dégage, un pas supplémentaire consiste à s'arrêter sur la définition des concepts clés qui orientent l'exploration du présent topique, à savoir, la didactique du discours scientifique.

Autrement dit, l'objectif poursuivi ici est de permettre une compréhension améliorée de l'objet circonscrit précédemment. Il traite de l'épineuse question de la compréhension des termes qui constituent la toile de fond de l'étude en cours. De manière plus précise, il s'agit dans cette portion du travail de répondre à la question de savoir : comment comprendre l'objet de cette recherche, ainsi que l'étendue de sa visée à partir des principaux concepts auxquels il recourt ? Trouver une réponse à la présente question générale revient à esquisser des réponses à un ensemble de questions secondaires. D'abord, que comprendre de l'intérêt de cette étude à partir du concept d'*épistémologie* ? Ensuite, comment comprendre l'objet de cette recherche à travers l'appréhension du sens du terme *didactique* ? Enfin, que révèle le mot *discours*, ou mieux, *discours scientifique* au sujet de la visée du présent sujet ?

Pour résoudre le problème ainsi posé, nous partons de la supposition que trois concepts permettraient de comprendre l'objet de notre étude autant que l'étendue de sa visée. Il s'agit des termes *épistémologie*, *didactique/didactisation* et *discours/discours scientifique*. D'après le premier, l'intérêt de cette étude est avant tout philosophique et porte sur un travail

de codification d'une présentation d'ensemble du discours scientifique, laquelle donne une idée réelle de ce qu'est la structure de cet ensemble de savoirs.

Partant du second concept, didactique/didactisation, notre travail s'inscrit dans l'optique de construire une image réelle du discours scientifique vu comme un objet d'enseignement. Il s'agit alors d'en donner les approches, méthodes et techniques pouvant en favoriser l'acquisition, puis de montrer un exemple de planification de l'enseignement-apprentissage du discours scientifique à travers le cycle universitaire.

Le terme discours scientifique montrerait clairement que le travail qui est le nôtre sous ce topique porte sur le développement d'une aptitude, celle de l'expression propre du savoir scientifique et de sa codification de manière à favoriser des échanges langagiers sains qui permettent aux chercheurs d'entretenir des rapports iréniques avec leurs communautés.

En vue d'atteindre l'objectif ci-dessus exprimé, un ensemble d'outils seront appliqués dans le cadre d'une approche globalement empirique qui s'appuie sur les recensions d'écrits. Des outils parmi lesquels l'étymologie et la définition permettront d'éclairer la spécification de chaque notion sus-évoquée et de la mettre en rapport avec l'objet du présent chapitre qui porte sur la spécification des concepts. Soulignons que nous explorerons lesdits concepts selon l'ordre dans lequel nous les avons évoqués *supra*.

I. L'ÉPISTÉMOLOGIE

Il serait difficile de donner une définition succincte de l'épistémologie. En effet, comme le montre Jacquemain (2014 : 2-3), *il ... paraît excessif de définir l'épistémologie comme une partie de la philosophie des sciences : cela semble induire l'idée que seule la connaissance scientifique serait concernée par le problème de la validité de la connaissance*. À la suite de celle-ci, de nombreuses autres sources comme Malolo (2005) posent en plus que selon qu'on change de langue (de l'anglais au français par exemple), l'acception du mot peut présenter des différences significatives. Malolo va plus loin en démontrant que bien qu'on le prenne du point de vue étymologique, l'on aboutit tout autant à des nuances, lesquelles sont sujettes à confusion.

Malgré une telle difficulté à cerner le concept d'épistémologie, les besoins d'éclairage du travail qui est le nôtre nous obligent à tenter une appréhension du concept d'épistémologie. Celle-ci se doit d'être la plus contextualisée possible, raison pour laquelle nous allons tout d'abord considérer le découpage étymologique avant de nous exercer à appréhender le sens de la notion d'un point de vue plus élaboré qui s'appuie sur sa position

au confluent des disciplines scientifiques et son intérêt. L'hypothèse qui guide cette démarche est que la réussite de la didactisation du discours épistémologique comme objet scientifique reposerait sur un travail épistémologique de reconstitution de sa structure et de ses bases théoriques, d'où la nécessité de dire clairement qu'est-ce que l'épistémologie en s'appuyant sur ses finalités.

1. L'épistémologie du point de vue étymologique

Du point de vue étymologique, le mot *épistémologie* vient du grec *épistème* et *logos* (Malolo, 2005 : 1). Le premier, *épistème*, renvoie à *science, savoir*. Le second, pour sa part, désigne *le discours sur..., la théorie de... ou encore l'étude critique de...* Par conséquent, l'épistémologie serait le discours de la ou sur la science ou le savoir, la théorie de la science ou du savoir, l'étude critique de la science ou des savoirs scientifiques. On constate donc que l'épistémologie se hisse comme une discipline au confluent des sciences, son rôle étant de rendre compte de l'origine et de l'évolution des savoirs scientifiques, des démarches scientifiques et de l'apport des savoirs scientifiques à l'humanité. L'on pourrait, en outre, l'envisager comme une démarche ou un ensemble de démarches de validation ou certification des savoirs scientifiques et des démarches ayant conduit à leur développement. C'est enfin un discours visant à montrer l'évolution des savoirs, voire une approche dont la finalité est de rendre compte de l'expression des savoirs scientifiques.

2. L'épistémologie au-delà de l'appréhension étymologique

La première chose à relever, dans une définition de l'épistémologie, serait le fait qu'il s'agit d'un domaine connexe de la philosophie, notamment, la philosophie des sciences. Comme discipline à forte influence philosophique, elle s'intéresse au rapport des communautés humaines à la science. Elle évalue ainsi le travail scientifique dans le sens d'en déterminer la portée sur ces communautés auxquelles elle est destinée. Selon Tennis (2008 : 103), *Epistemology is how we know*. En d'autres termes, il s'agit de l'étude des démarches vers le savoir. Une telle définition se veut cependant assez restrictive, puisqu'elle met en avant le processus, laissant de ce fait à l'ombre un aspect de la définition de Malolo (*op. cit.*), soit le savoir scientifique lui-même. Car, comme le démontrent Niiniluoto, Sintomen et Wolenski (2004), l'épistémologie s'intéresse autant aux démarches de production du savoir scientifique qu'à ce savoir lui-même, l'optique étant de le classer en domaines,

disciplines... Si l'épistémologie se réclame donc comme une discipline, comment la cerner à partir de son intérêt, donc de ses finalités ? Avant de tenter une réponse à cette question, il est utile de montrer le positionnement de l'épistémologie au sein du champ des disciplines scientifiques.

3. L'épistémologie comme point de jonction des sciences

La philosophie est reconnue comme la mère des sciences. Cette position, elle la doit à l'épistémologie qui apparaît comme son point de jonction avec les autres sciences. C'est sous l'influence de l'épistémologie qu'il est possible d'observer dans toutes les sciences, l'influence de l'esprit philosophique. Seulement, alors qu'on parlerait d'esprit philosophique comme d'un maître-mot pour désigner la faculté-même du philosophe, on emploie le terme esprit scientifique pour nommer l'âme du sujet épistémique qui engage une démarche vers la connaissance dite objective dans chaque domaine de savoir. Aussi faut-il reconnaître qu'il est impossible à un chercheur d'aboutir au savoir scientifique sans être doté d'esprit scientifique ou philosophique. Comment comprendre l'influence de l'épistémologie dans les différentes sciences qui se côtoient ?

À ce niveau, nous pouvons affirmer que l'épistémologie est le reflet du travail philosophique dans toutes les sciences, lequel prend la forme de l'esprit scientifique. Autrement dit, comprendre l'épistémologie comme base de toutes les sciences, c'est clarifier le rôle de l'épistémologie comme point de jonction des sciences, en explorant ce qu'est l'esprit scientifique (ou philosophique). Pour ce faire, nous avons estimé pertinent de questionner quelques grands maîtres du domaine, à savoir René Descartes et Gaston Bachelard. Nous partirons alors d'une présentation de l'esprit philosophique en vue d'éclairer ce qu'est l'esprit scientifique et par ricochet, l'épistémologie.

D'entrée de jeu, il nous a semblé bon de consulter la pensée de Ruyer (2018) qui, dans son article, précise que l'esprit philosophique s'intéresse à tout, est transcendantal, et donc curieux, interdisciplinaire et éclectique. Relevons ici que l'esprit philosophique se veut une constante remise en cause de toute chose. On se demande alors que remet-on en cause par l'esprit philosophique ? Aussi, pourquoi remettre ces choses en question, que recherche-t-on vraiment ? Jusqu'où est-il permis d'admettre des faits comme vérité scientifique ? Et enfin, y a-t-il une démarcation entre l'esprit philosophique et l'esprit scientifique ?

Revenant à Bachelard, notons que son titre *La psychanalyse du feu* en dit long quant à sa pensée au sujet des sciences et de la scientificité du savoir. Tout d'abord, il n'est de scientificité sans objectivité. Mais comment garantir l'objectivité du savoir ? Tout réside, selon Bachelard, dans la psychanalyse de l'objet de la science. Si nous partons de l'assertion selon laquelle la psychanalyse, par ses méthodes, est indissociable de l'introspection, le procédé de la psychanalyse réside dans l'auto-exploration et l'auto-restitution par laquelle il est possible au psychanalyste de tirer des conclusions.

En d'autres termes, le seul moyen de rendre compte de ce qu'est le *feu* est de le laisser s'exprimer et se démontrer. Il n'est donc autre que l'objet pour rendre compte de lui-même, ce qui veut dire que la scientificité du savoir n'équivaut pas à l'autoglorification du chercheur. Il ne doit pas mettre en avant ses propres pensées et croyances, il doit plutôt croire en ce que dit l'objet à son propre sujet. On partira donc de sa pensée pour interroger le phénomène, en observer les manifestations, afin d'en déduire des faits. À travers le questionnement philosophique ici évoqué, il va de soi que l'épistémologie se hisse comme pratique du questionnement constant du savoir, laquelle vise à garantir l'objectivité du savoir scientifique.

Mais comment comprendre que le sujet épistémique puisse arriver à l'objet en partant de sa pensée sans interférence de sa subjectivité ? Comment cela est-il possible ? Quelles précautions prendre ? Tout réside, selon Bachelard, dans le doute perpétuel. Si le sujet n'apprend pas à remettre sa propre personne, voire sa propre pensée en cause, il ne peut parvenir à questionner l'objet et encore moins à en déduire ce qui est objectif. L'épistémologie est alors l'auto-remise en cause du sujet épistémique en vue de garantir l'objectivité de ses points de vue. Ceci nous montre qu'un aspect de l'épistémologie est de s'intéresser au sujet pensant, au chercheur ; on se demandera alors jusqu'où il garantit l'objectivité de ses démarches et conclusions et en s'auto-remettant en cause. C'est ce qui permet à cette pratique de se poser comme garante de la scientificité des savoirs, des démarches et des têtes pensantes.

Pour le démontrer, dès l'entame, Bachelard pose une opposition fondamentale entre subjectivité et objectivité, convictions (hypotheses, rêveries) et savoir, esprit poétique expansif et esprit scientifique taciturne. Pour lui, alors que le sujet se trouve au pôle de la subjectivité et des convictions, la science se trouve, elle, aux antipodes de l'objectivité et le savoir. Il désigne clairement le sujet comme étant la source de la science. Cependant, « [cette] source initiale est impure » (Bachelard, 1949 : 1) et il n'est pas possible d'aboutir à la pureté avec les *a priori* qui caractérisent l'homme. C'est ce qu'il affirme quand il dit :

En fait, l'objectivité scientifique n'est possible que si l'on a d'abord rompu avec l'objet immédiat, si l'on a refusé la séduction du premier choix, si l'on a arrêté et contredit les pensées qui naissent de la première observation. Elle doit d'abord tout critiquer : la sensation, le sens commun, la pratique même la plus constante, l'étymologie enfin, car le verbe, qui est fait pour chanter et séduire, rencontre rarement la pensée (*Ibidem*).

De ce fait, l'on voit clairement que les obstacles qui se dressent sur le chemin du chercheur émanent principalement de sa propre personne. Il s'agit de ses sensations, du sens commun, des pratiques, y compris les plus constantes et l'étymologie qui comprend les connaissances déjà établies sur l'objet. Tentons maintenant de les comprendre un peu plus en détail.

Par sensation, l'on désigne toute impression, tout sentiment qui naît de l'expérience sensorielle. Le sens commun, quant à lui, désigne toute croyance populaire sur une question donnée, une manière commune de voir quelque chose. On y classera les coutumes et croyances d'un peuple, les dogmes d'une religion... Les pratiques, elles, renvoient à des manières de faire qui ont cours parmi les hommes, lesquelles se transmettent généralement de génération en génération et de manière très souvent inconsciente. Enfin, l'étymologie, elle, désigne l'étude de l'origine des mots, donc l'évolution des termes, de la manière dont la langue nomme la réalité. L'étymologie s'occupe donc de l'évolution des connaissances sur un objet, ce qui voudrait dire que le chercheur doté d'esprit philosophique devrait apprendre à se méfier même des connaissances déjà établies et accumulées sur l'objet. Bien que ces connaissances doivent servir de point de départ, elles ne sont pas encore la vérité, il faudrait donc les tenir avec beaucoup de doute : c'est ce qu'établit la préface en ces termes : « Loin de s'émerveiller, la pensée objective [et par ricochet épistémologique] devrait plutôt ironiser. » C'est ce qui explique qu'une revue de littérature serait fautive, si elle n'aborde la recension de connaissances déjà construites sur l'objet de manière critique. Car, quand on engage une démarche vers la connaissance, il faudrait rester suffisamment critique pour être objectif, épistémologie oblige.

Pour sa part, Descartes (1637) ajoute que « Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée... ». Et plus loin :

... cela témoigne que la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes; et ainsi que la

diversité de nos opinions ne vient pas de ce que les uns sont plus raisonnables que les autres, mais seulement de ce que nous conduisons nos pensées par diverses voies, et ne considérons pas les mêmes choses.

Descartes démontre par ce qui précède que l'esprit philosophique est, d'une part, caractérisé par la raison. Il entend par *raison* la capacité qu'a tout homme de distinguer le vrai du faux. Aussi présente-t-il le bon sens comme étant une réalité démocratique et ouverte à tout homme. Ceci justifierait alors qu'aucune connaissance de l'ordre de celles que nous avons évoquées avec Bachelard ne puisse être vraie. Plutôt, le philosophe, ou mieux, l'épistémologue, doit toujours se sentir contraint et libre à la fois de rechercher la vérité, de distinguer le vrai du faux dans ce qu'il observe. En d'autres termes, l'épistémologie est la recherche démocratique de la vérité. Elle est démocratique puisqu'elle s'impose à tous les hommes qui sont en quête constante de vérité. Seulement, pour être scientifique, la quête du chercheur devrait se poser dans le sens de la remise en cause personnelle du sujet épistémique.

Le doute est donc légal, l'on doit constamment tout remettre en question. Et pour revenir à nos questions de départ, qu'est-ce que l'esprit philosophique ou scientifique ? De manière simple et claire, l'esprit philosophique est l'élément caractéristique du sujet pensant. Il se définit comme un ensemble de critères qui doivent conduire le sujet dans sa démarche vers la connaissance. Ceux-ci sont le doute perpétuel (ou remise en cause constante), la curiosité (d'où l'interdisciplinarité), la transcendance, mais également la croyance en la seule rationalité. Par transposition, l'épistémologie ou mieux les pratiques épistémologiques se définissent comme englobant le doute perpétuel, la curiosité interdisciplinaire, la transcendance, mais aussi l'objectivité qui marquent le regard critique jeté sur le savoir, les démarches vers le savoir et les attitudes des sujets pensants.

Si nous nous sommes étendue longuement sur le doute philosophique *supra*, relevons que l'esprit philosophique n'établit de seules limites à la pensée que la fausseté et la vérité. Ceci implique que le sujet épistémique doit éviter de verser dans le faux en allant vers le savoir à travers des *a priori*. Par ailleurs, il ne s'arrêtera que lorsqu'il a retrouvé la vérité. Mais surtout, où se trouve la vérité ? En guise de réponse, la vérité est partout où on pourrait la retrouver. Il n'y a donc pas de limite à la pensée, tous les domaines lui sont ouverts. Pour retrouver la vérité, on ira la chercher dans toutes les sciences. L'esprit philosophique ou épistémologique est alors interdisciplinaire, de même que ses démarches. Celles-ci sont éclectiques, dépassant les traditions établies.

Troisièmement, l'esprit philosophique est transcendantal. En d'autres termes, il conçoit que la vérité (objective) est au-dessus du chercheur dont elle ne porte pas la marque de subjectivité. Même si le sujet épistémique est celui qui initie la démarche, il doit arriver au savoir sans ses propres sensations, encore moins avec celles de sa communauté. C'est ce qui lui permet d'accéder au monde pur en dépassant celui du commun. L'œil avec lequel il observe les phénomènes sociaux doit être neutre, dépassant ses propres sentiments dont il devrait se méfier et défiant même les pensées et les pratiques de ses pairs. Car, il doit considérer le savoir (objectif) comme étant supérieur à lui et sa démarche vers le savoir comme un moyen de s'élever au-dessus du commun. Il en est de même de l'épistémologue. Son objet étant les savoirs, démarches et sujets épistémiques, il se doit de procéder par une approche critique qui vise le dépassement de ce qui est observable à l'œil nu.

Nous avons indiqué ci-dessus que l'esprit philosophique était également une croyance. Car, au-delà du doute philosophique, le sujet pensant a néanmoins besoin d'une espérance pour conduire sa démarche. C'est donc un culte qu'il voue à la vérité. S'il ne croit pas qu'il y ait une vérité (objective) qui sous-tende l'existence de tout phénomène, y compris celui qu'il étudie, pourquoi se mettrait-il en quête de savoir ? On croit donc, c'est la raison pour laquelle on cherche. C'est d'ailleurs pourquoi on finit par trouver, et on ne s'arrête jamais tant qu'on n'a pas trouvé, en dépit des obstacles et du temps que l'on met à chercher.

En clair, le doute étant une particularité de l'esprit philosophique, pourquoi douter ? Comme nous l'avons déjà dit, sans le doute, il ne peut y avoir progrès du savoir. Car, pour revenir aux circonstances de la parution de l'ouvrage de Descartes, il apparaît que celui-ci était une réponse à l'embrigadement de la pensée scientifique par les dogmes de l'église qui avait empêché, même à travers son bras séculier (l'inquisition), l'évolution de la science. Il s'agissait donc de dire au monde de la recherche que tant qu'il n'y a de doute, de remise en cause, y compris de la part des producteurs de la science, il ne peut y avoir évolution des savoirs.

Par implication, même le sujet épistémique qui parvient à une vérité doit se méfier de la prendre pour une fin en soi. Sinon, il signe ainsi son arrêt de mort. Il vivra en se remettant lui-même en cause, en remettant en question sa vérité, en vue de progresser vers des faits plus établis. Le doute est donc l'élément essentiel de la pérennité de la science, du progrès des savoirs et de l'évolution de l'homme en tant que sujet épistémique.

Une question supplémentaire est la suivante : jusqu'où est-il permis de douter ou de croire ? Revenant à la pensée de Bachelard, le doute du sujet épistémique se limite aux faits

provenant du questionnement du phénomène. On doutera de tout jusqu'à ce qu'on ait suffisamment questionné le phénomène et que celui-ci nous ait suffisamment livré d'informations sur ses différents aspects. C'est alors qu'il est permis de croire. Et même, puisqu'il n'est jamais sûr d'avoir examiné toutes les facettes de l'objet, le doute sera perpétuel, et le philosophe-chercheur se résoudra toujours à une croyance temporaire, en attendant trouver une vérité mieux établie. Ceci revient également à affirmer que dans la démarche philosophique, le doute semble primer la croyance, la vérité n'étant qu'une quête perpétuelle.

Pour finir, y a-t-il une démarcation entre l'esprit philosophique et l'esprit scientifique ? Répondre à cette question revient à retrouver la place de la philosophie par rapport aux sciences. Si l'on considère que la philosophie est la mère des sciences, et bien, l'on ne saurait établir une démarcation entre l'esprit philosophique et l'esprit scientifique. Il s'agit d'une et même entité désignée différemment selon que l'on la considère dans le cadre de la philosophie comme discipline ou qu'on la prenne dans le cadre du développement de la connaissance en général. En d'autres termes, l'esprit scientifique est la traduction de l'esprit philosophique dans le cadre de la science en général. C'est le legs de la philosophie aux autres disciplines qui en ont émané et qui continuent de s'en inspirer pour se pérenniser. Il n'est donc de bon chercheur qui ne soit une fin philosophe, car, pour trouver, il faut initier une démarche conforme vers le savoir. On pourrait ainsi dire que tout scientifique est par ricochet un épistémologue, puisqu'il ne peut produire de savoir scientifique qu'en s'inspirant des démarches recommandées en épistémologie.

Quelle est donc la démarche que lègue l'esprit philosophique à la science ? Ou mieux, qu'est-ce qui caractérise la démarche de l'esprit scientifique ? La démarche philosophique ou épistémologique par excellence est le questionnement. Toute recherche doit partir d'un questionnement bien établi et procéder par questionnement jusqu'à l'atteinte de la vérité dite objective. C'est le lieu de préciser la place de la question de recherche dans un travail scientifique. Car, c'est dans cette portion qu'apparaît le questionnement central du phénomène qui doit guider le chercheur vers la vérité. Par ailleurs, c'est l'occasion de souligner la place de cette étape du travail scientifique au début de la démarche, car, l'étape en cours est un questionnement pertinent pour permettre, même au chercheur le plus lent, d'atteindre les plus hauts sommets dans sa recherche en faisant les meilleures trouvailles.

Pour pousser l'analyse plus loin, il est de bon ton de relever la place du questionnement dans la délimitation de l'objet à travers la revue de la littérature. Au lieu d'une simple recension d'ouvrages et d'un simple résumé de leurs contenus, on les remettra

en cause, on questionnera ces ouvrages dans le but d'en établir la part de vérité de chacun et de les démarquer par rapport à notre objet. C'est un moyen de montrer la véracité de la nouvelle quête, sinon elle n'a pas lieu d'être.

Le questionnement guidera le chercheur même dans le choix de sa méthode, de ses outils et des différents moyens de les exploiter. Car, bien qu'il existe des démarches traditionnelles pour arriver à un objet, le chercheur peut, à travers son questionnement, établir la nécessité soit d'emprunter ou de créer une démarche qu'il devra alors justifier. Car, rien ne doit être fait au hasard. Il en est de même des outils. S'il y en a plusieurs, il devra répondre aux questions de savoir lesquels sont les plus appropriés et pour quelles raisons ? Les outils ne seront pas choisis de manière fantaisiste, sinon, l'on arriverait bien à des résultats entachés de la subjectivité du chercheur. L'exploitation, elle aussi, obéira au même principe, car une mauvaise exploitation de l'outil fausse les résultats, de même qu'une mauvaise exploitation des résultats obtenus par l'application d'un outil conduit à des interprétations erronées, donc à l'absence de vérité.

Enfin, l'esprit épistémologique ou scientifique consacre l'éclectisme des démarches scientifiques à travers la triangulation des outils et l'interdisciplinarité. Car, puisqu'il conçoit tout ordre établi comme étant éphémère et digne de remise en cause, les barrières entre les sources et les outils n'ont plus lieu d'être. Seule la vérité compte. Il faut donc trouver son bien là où il se trouve. S'il faut faire par exemple appel à une théorie établie dans un autre domaine scientifique pour rendre compte d'un phénomène en étude, on le fera volontiers, esprit épistémologique oblige. En plus, puisqu'une multitude de preuves valent mieux qu'une seule, une multitude d'outils dont les résultats seront confrontés vaudraient mieux qu'un seul outil dont on pourrait réfuter les résultats.

En conclusion, le chercheur-philosophe, voire l'épistémologue, quelle que soit sa discipline, est celui qui est doté d'esprit scientifique. Il s'agit de l'esprit critique qui guide le raisonnement philosophique, celui qui est sensé orienter le sujet épistémique dans sa quête du savoir. Il n'a de limite que la vérité objective produite par psychanalyse de l'objet. C'est l'objet lui-même qui rend compte de ses différents aspects ; le chercheur, lui, se limite à les recenser sans y mêler ses états d'âme. Aussi la démarche ainsi décrite opère-t-elle à travers toutes les sciences et rend compte de l'éclectisme et de l'interdisciplinarité des démarches scientifiques. Le sujet procèdera donc mieux par remise en cause et questionnement de l'ordre établi, pour opérer des choix raisonnés d'objectifs de méthodologie, d'outils, voire d'exploitation des outils et de leurs résultats. Ceci aboutit à dire que l'épistémologie est bel et bien le fondement philosophique de toutes les sciences. C'est une discipline carrefour dont le

retentissement constitue la base de toute discipline. Partant de cette clarification, il est nécessaire de marquer un pas supplémentaire dans notre appréhension de l'épistémologie en s'intéressant à ses finalités.

4. L'épistémologie d'après ses finalités

Tout domaine disciplinaire s'intéresse à un objet à travers lequel celui-ci peut être décrit, voire circonscrit. L'épistémologie n'échappe pas à la règle. Elle relève d'un objet et donc, de finalités à partir desquelles on pourrait l'appréhender.

Grosso modo, il s'agit de la vérification des méthodes, théories et résultats des démarches scientifiques, de la portée du savoir scientifique, ainsi que de sa classification. Pour résumer la portée des études épistémologiques, Simard (2001 : 11) note :

Vous discutez avec des amis des progrès récents en génétique moléculaire, de clonage humain et de la valeur de ce type de recherche ? Vous faites de l'épistémologie. Un vulgarisateur scientifique s'interroge sur la portée d'une découverte médicale ? Il fait de l'épistémologie. Un physicien propose une réflexion sur les limites de notre connaissance, les avancées récentes de son domaine et leur impact sur notre vision du monde ? Il fait de l'épistémologie.

Comme nous l'avons si bien dit, l'épistémologie se présente comme un domaine d'études dont le rôle est en plus d'assurer le suivi des évolutions relatives aux différentes sciences et des innovations qui marquent leur développement, toute chose qu'affirme Martin (2018 : 472) en référence à la pensée de Kant. Pour lui, l'épistémologie est donc la *partie de la philosophie qui a pour objet l'étude critique des postulats, conclusions et méthodes d'une science particulière, considérée du point de vue de son évolution, afin d'en déterminer l'origine logique, la valeur et la portée scientifique et philosophique.*

a. L'épistémologie comme science de la vérification des méthodes

Selon Hirvelä (2018 : 1), l'épistémologie porte principalement sur le savoir scientifique. Cependant, cet intérêt consiste premièrement à déterminer quelle est la bonne démarche vers ce savoir, d'où ce qu'il affirme : *One of the principal aims of epistemology, the study of knowledge, is to explain what the "appropriate way" is.* Il démontre ainsi que

l'étude des démarches vers la connaissance est l'une des finalités majeures de l'épistémologie. Il en est de même d'Allchin (2014 : 1) qui pose que l'une des questions essentielles auxquelles l'épistémologie tente d'apporter des réponses est la suivante : *How do scientists know-and justify that they have erred?* L'extrait précédent montre qu'en raison de la possibilité de se tromper dans le raisonnement, il est nécessaire de s'assurer que soit appliquée la bonne démarche.

À ce niveau, Sagaut (2008/2009) soutient que deux démarches scientifiques majeures s'opposent suivant que l'on s'intéresse aux processus d'élaboration des savoirs scientifiques. Il s'agit notamment de l'empirisme et du rationalisme. Si la première soutient que les sens sont le point de départ des savoirs scientifiques, la seconde pour sa part soutient que le point de développement des savoirs scientifiques est la raison.

Toutefois, d'autres démarches s'imposent en épistémologie (Glock, 2005), en l'occurrence le positivisme, le scepticisme (Allchin, *op. cit.*), le réalisme et le déterminisme social. Relevons aussi que de manière plus globale, Goldman (2009 : 1-2) distingue la démarche scientifique classique de l'épistémologie sociale (*Mainstream Epistemology and Social Epistemology*). Pour lui, par rapport à la première qui insiste sur le sujet épistémique comme point de naissance du savoir (*Knowledge, for Descartes, starts with the fact of one's own thinking and with oneself as subject of that thinking*), la seconde, elle, perçoit le savoir comme étant social, de sorte que le témoignage des autres fasse foi. On est donc dans une logique plus collective du savoir. Toute chose qui s'étend aux points de vue épistémologiques liés à la psychopédagogie de l'apprentissage que décrivent Hofer et Pintrich (1997 : 89).

Dans cette optique, l'épistémologie se veut le domaine dont l'un des objectifs est l'analyse, la description et la certification des méthodes appliquées vers le savoir (Darlaston-Jones, 2007). Toutefois, soulignons que cette discipline ne s'arrête pas là. Elle s'intéresse également aux théories, ainsi que nous le montrons ci-dessous.

b. L'épistémologie comme science de la vérification des théories

Une autre finalité de l'épistémologie est d'une part de décrire ce qu'est une théorie. Elle se veut donc le cadre de l'élaboration des critères de construction et de validation des théories, se fondant de fait sur la base de la scientificité. Autant dire que l'autre question que tente de résoudre l'épistémologie est celle de dire ce qu'est une théorie. Mais en plus, elle

s'attache à la validation ou invalidation des théories, montrant alors que leur scientificité n'est établie qu'à l'épreuve des domaines de définition et de la généralisation.

c. L'épistémologie comme science de la vérification des résultats des différentes disciplines scientifiques

Sur ce point, il faudrait noter qu'il n'est de démarche scientifique sans résultats. Ceux-ci sont l'aboutissement logique des démarches engagées. Ainsi, s'il est utile que les méthodes soient valides, il en est de même des résultats. La troisième finalité de l'épistémologie est alors liée aux résultats, donc à la validité des savoirs issus des démarches engagées. Il s'agit notamment pour l'épistémologie de déterminer la vérité ou la non-vérité desdits savoirs, faisant du même coup le *distinguo* entre savoir objectif et subjectif, donc savoir scientifiquement prouvé et intuition. Dans cette lignée, Rosenthal et Ioudine (1955) établissent que d'après le débat philosophique, il existe des critères de validité, mais ceux-ci sont liés à différentes tendances. On retient ainsi que la validité d'après des critères idéalistes ou machistes *réside non dans la concordance entre les théories et la réalité objective, mais dans les sensations, les idées du sujet, dans la « clarté et la netteté » des notions, etc.* Tout part donc de ce que ressent le sujet épistémique, mais aussi, de la concordance entre ce qu'il ressent et *l'expérience collectivement organisée*, donc l'harmonie des sentiments des autres, d'où la logique collectiviste de la connaissance sus-évoquée. N'est donc vrai que ce qui a une valeur universelle, ce qui est reconnu de tous.

La logique marxiste, quant à elle, pose comme critère de validité *la pratique humaine, l'activité des hommes dans la production, l'industrie, l'action révolutionnaire des masses (Ibidem)*. La validité de la connaissance s'établit ainsi dans la pratique : pour être valide, la connaissance doit pouvoir faire l'objet d'applications dans la vie des individus. Elle doit avoir été mise à l'épreuve de la production. Bref, toute connaissance n'a de valeur que dans ses applications sociales, lesquelles permettent d'en juger et d'en établir la validité. Aucune connaissance n'est alors essentiellement théorique. L'aspect pratique de la connaissance lui permet d'évoluer. Par ailleurs, c'est en raison de ce lien théorie-pratique qu'il est possible aujourd'hui d'affirmer qu'aucune théorie ne s'érige en loi ; il n'existe aucune connaissance statique, mais plutôt des thèses de la connaissance qui évoluent et se trouvent souvent dépassées à l'occasion de la confrontation avec la réalité sociale.

d. L'épistémologie comme science de la classification des savoirs scientifiques

Toujours dans le sillage du savoir, le travail épistémologique s'intéresse à la classification. À un premier niveau, la tâche consiste en la délimitation des frontières disciplinaires et la situation des savoirs développés dans chaque domaine. Auquel cas, il va de soi que l'épistémologie se veut le cadre de la définition des critères de formation des disciplines, puis celui du suivi de leur évolution basée sur les résultats atteints. À un second niveau, cette tâche de classification se fonde sur les sources du savoir, selon par exemple que l'on distingue entre les sources empiriques et la raison (Gill, 2006 : 36-37).

D'après Tennis (2008 : 102), un troisième niveau de classification des savoirs fera le *distinguo* entre une théorie, une métathéorie et un cadre de référence. Il s'agit alors d'un exemple de hiérarchisation des savoirs qu'établit l'épistémologie. Mais aussi, il en découle une certaine évolution du savoir scientifique dans laquelle l'on peut voir tout d'abord que les théories sont des formes de connaissance qui sont loin d'être achevées. Plutôt, elles évoluent pour parvenir au rang de métathéories et puis de cadres de référence selon les applications qu'on en fait pour expliquer différents phénomènes.

e. L'épistémologie comme science de la description des objets scientifiques

Avec la classification des savoirs scientifiques, l'épistémologie s'attache en plus à décrire l'intérêt des sciences (Simard, 2001). C'est d'ailleurs l'aspect qui nous interpelle le plus. Disons qu'à ce niveau, la finalité des études épistémologiques est de décrire le corpus de chaque discipline : il s'agit des différents concepts évoqués par celles-ci. Il en découle l'établissement de la structure de ces domaines scientifiques, donc des différents éléments qui les composent. Toujours touchant la description des objets scientifiques, les études épistémologiques retracent les fondements théoriques de chaque objet scientifique, ainsi que les besoins humains auxquels tentent de répondre ces objets. C'est par exemple le cas de Laisis (1988) qui, dans son analyse de l'évolution du savoir linguistique, retient une dette épistémologique qui lie l'épistémologie au structuralisme saussurien.

f. L'épistémologie comme cadre de description de la portée de la science sur l'humanité

Proche de l'éthique de la recherche, l'épistémologie est un domaine qui a pour finalité additionnelle l'étude du rapport entre les construits scientifiques et les sociétés humaines. Dans une perspective humaniste, elle s'intéresse donc à la portée des savoirs découverts, à leur apport à l'humanité, pôle final du travail scientifique. Il s'agit ici pour l'épistémologue

de définir les critères de validation d'un savoir scientifique à partir de sa portée sur les groupes humains auxquels il est destiné.

En fait, la science devrait se justifier par les besoins humains et ainsi, concourir au progrès de l'humanité. Comme discipline pilote, l'épistémologie joue alors un rôle de veille, s'intéressant à l'évolution des savoirs, puis à l'apport de chaque nouvel élément à la vie des hommes.

g. L'épistémologie comme science de l'expression des savoirs scientifiques

Nous l'avons vu plus avant, l'épistémologie est un discours. Mais mieux, comme étude, elle garde un lien étroit avec le discours scientifique puisqu'elle ne s'intéresse pas uniquement au développement des savoirs. La dernière finalité de l'épistémologie se rapporte en fait aux processus d'expression de la science. En d'autres termes, elle essaye tout d'abord de décrire comment les connaissances scientifiques s'énoncent, puis d'analyser et valider ou invalider chaque cas d'actualisation du discours épistémique.

De manière plus précise, l'épistémologie comme cadre d'analyse du discours scientifique s'intéresse à la description du lien science et langage. Elle établit à titre d'exemple qu'ainsi que l'affirme Sagaut (2008/2009 : 30-31), *la science est un fait humain collectif qui nécessite la communication, et donc la traduction de ces objets (concepts, lois, énoncés) au moyen d'un langage*. Autrement dit, il ne sert à rien au chercheur de développer des savoirs si ceux-ci ne sont pas exprimés. Car alors, ils restent sa propriété et ne servent point les buts de la science. Par conséquent, l'une des conditions pour que des connaissances passent au rang de savoirs scientifiques est que celles-ci soient articulées dans un langage approprié. Et Sagaut (*Ibidem*) d'affirmer : *c'est l'emploi d'un langage qui permet à la science de découper ses objets, de les individualiser*.

L'épistémologie distinguera de ce fait des énoncés d'observation et des énoncés théoriques. Alors que les premiers décrivent des objets et des faits directement observables, les énoncés théoriques se rapportent à des faits non directement perçus. C'est l'ensemble énoncés d'observation + énoncés théoriques qui forme le contenu factuel ou contenu empirique, lequel s'oppose aux énoncés métaphysiques. Ces derniers désignent tout énoncé théorique sans énoncé d'observation. Ce fait explique que pour l'épistémologie, ne sont scientifiques que les contenus empiriques, lesquels s'articulent en énoncés d'observations rattachés à des énoncés théoriques.

Pour aller plus loin, les énoncés d'observation sont de deux types : les énoncés singuliers décrivant des faits uniques observables à des endroits et instants donnés et les énoncés universels, qui portent sur la totalité des événements d'un type particulier. Les seconds, faut-il le souligner, décrivent des généralités ou vérités générales, autrement dit des faits récurrents, tandis que les premiers portent sur des faits singuliers, uniques, non répétitifs.

Toujours au niveau des énoncés d'observation, une seconde distinction porte sur les énoncés analytiques et synthétiques. Alors que les premiers sont vrais ou faux en vertu de leur cohérence interne, les seconds sont vrais ou faux vu le rapport qu'ils entretiennent avec l'expérience. L'on aboutit donc à dire que d'après la vision épistémologique, le langage scientifique s'articule selon les buts de la science, mais aussi en fonction des démarches choisies.

Pour conclure, disons que la définition ci-dessus pose un fait marquant pour notre sujet. En effet, il en découle bien évidemment qu'on ne saurait parler de didactisation du discours scientifique sans faire de l'épistémologie. L'enseignement-apprentissage engageant le découpage des objets en unités assimilables, il devient obligatoire que soit mené à la base un important travail de description en vue de donner une structure parfaite de l'objet à enseigner et de l'arrimer aux objectifs escomptés. C'est dans ce cadre que se situe la présentation du concept d'épistémologie faite ici. Celle-ci répondait à l'objectif de tracer la voie qui sera celle de ce travail, soit dans un premier temps, la présentation de la structure du discours épistémique comme base en dehors de laquelle on ne saurait envisager son apprentissage.

II. LA DIDACTIQUE

Le second concept qui retient notre attention dans le cadre de ce dévoilement est celui de didactique. D'ores et déjà, il faudrait souligner que la spécification de ce concept relève d'une importance capitale pour l'orientation de notre démarche dans le traitement de l'objet qui est le nôtre. Car en fait, s'il s'agit de s'intéresser à la didactisation du discours scientifique, il devient aussi nécessaire de déterminer tous les contours de la chose. Il faudrait par ricochet répondre à la question : qu'entend-on par didactisation, et donc par didactique ? Puis, qu'implique la définition de la didactique, ou mieux de la didactisation dans le cadre du discours scientifique en tant que champ d'application ? Pour parvenir à nos fins, nous

choisissons, comme dans le cas du concept précédent, de considérer d'abord l'appréhension étymologique du terme, puis celle qui relève de la littérature et qui se situe dans un ordre plus général. Mais mieux, nous allons faire une comparaison entre didactique et pédagogie, avant de nous intéresser à la distinction entre didactique générale et didactique des disciplines. Enfin, nous partirons de son intérêt pour dire ce qu'est la didactique plus précisément, puis déduire des implications pour notre objet, le discours scientifique.

1. La didactique du point de vue étymologique

À la fois confondue et opposée à la pédagogie, la didactique vient du grec : *didaktikós* (doué pour l'enseignement), dérivé du verbe *didásko*, adjectif verbal de *didaskein* (enseigner, instruire) (Rey, 1988 : 520 ; Chevallard, 2010 ; Tasra, 2017 : 2). Par son origine, le mot didactique renvoie de façon générale à *ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire* (Cuq, 1991 : 69). Et Cuq d'ajouter : *Comme nom, il [donc, le concept de didactique] a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage. Puis, en science de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à un discours sur des corps de pratique et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires ...*

Le mot *didactique* présente donc des mutations du fait de son emploi dans différents contextes. D'une part, on le voit dans une assertion générale où il désigne l'ensemble des pratiques liées à l'enseignement. Puis, de façon plus restreinte, il se présente comme indexant des pratiques propres à la transmission de savoirs issus des disciplines prises indépendamment. D'autre part, le passage dudit concept à travers une variété de champs témoigne de ce qu'aujourd'hui, vu son évolution, le concept de *didactique* pourrait se définir premièrement comme une théorie, puis en tant que pratique.

2. Des conceptions générales de la didactique

Comme nous l'a démontré Cuq (*op. cit.*), la littérature reconnaît au concept de didactique des usages multiples en position adjectivale ou nominale (voir aussi, Petit Jean, 1998 : 8, Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 182-183). Pour les sources précitées, *dans son emploi adjectival ce terme de la langue courante caractérise généralement un objet qui vise à instruire*, exemple pris d'un ouvrage, film, ou d'une émission dits didactiques. Il apparaît donc clairement que dans son assertion adjectivale, le vocable relève du langage courant et désigne bien le caractère de toute chose à visée d'instruction.

Pourtant, il faudrait bien s'intéresser, dans le cadre du présent travail, à son emploi nominale. Petit Jean (*op. cit.*) déclare alors : *On doit à Chevallard, en premier lieu, une spécification du champ de la didactique en tant que discipline scientifique.* Du rappel précédent découle premièrement qu'en tant que nom, ce terme désigne une discipline, et par ricochet, une réflexion et une pratique. Nous l'avons déjà énoncé plus avant. Comme discipline, elle relève du vaste champ des sciences de l'éducation. C'est ainsi qu'elle est très souvent comparée, dans un effort d'appréhension, à la pédagogie qui la précède dans ce domaine. Comme le déclare Tasra (2017), toutes s'intéressent à la question de l'enseignement, mais avec des accents mis sur différents aspects. Et Petit Jean (*op. cit.*) d'ajouter : *En effet, dans un contexte polémique d'institutionnalisation universitaire, il [donc Chevallard] a substitué à la relation duelle enseignant/enseigné, théorisée par les sciences de l'éducation, un schéma triangulaire (le « système didactique ») dont les trois pôles sont le savoir, l'élève et l'enseignant.* De plus, d'après Chevallard (1985 : 22) :

Concrètement, les systèmes didactiques sont des formations qui apparaissent chaque année vers le mois de septembre : autour d'un savoir (désigné généralement par le programme), un contrat didactique se noue qui le prend pour enjeu d'un projet partagé d'enseignement et d'apprentissage, et qui rassemble enseignants et élèves en un même lieu.

D'une part, il devient évident qu'à l'opposé de la pédagogie, la didactique se veut une réflexion sur la manière d'envisager les relations éducatives. Plus précisément, alors que la pédagogie se concentre sur le rapport enseignant-enseigné, l'autre se situe dans l'analyse de la relation de l'enseignant et de l'apprenant du savoir. On observe ainsi une centration sur le savoir et les rapports que les différents acteurs de la salle de classe se doivent d'entretenir avec lui. C'est en quelque sorte ce qu'affirment Raynal et Rieunier (2014 : 332) quand ils disent :

Le didacticien est avant tout un spécialiste de sa discipline. Il s'interroge sur les concepts et les principes qui dans sa discipline devront se transformer en contenus à enseigner. Il apprécie le niveau de ses élèves pour identifier les obstacles de nature épistémologique ou psychologique qu'il lui faudra surmonter pour « faire apprendre ».

C'est également ce qui ressort des dires de Chevallard. Le travail sur le savoir (en tenant compte de l'apprenant) est l'élément central de distinction de la didactique, soit comme pratique ou réflexion.

Pour Chiraz et Mustapha (2016 : 3), la centration de la didactique sur le savoir permet de dire que celle-ci se veut une réflexion bi-axée. D'abord, elle s'intéresse à *l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline*. Puis, *la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un ... dispensateur de ce savoir [ou encore facilitateur, pair ou personne ressource] et un élève récepteur [ou acquérant] de ce savoir*. Deux éléments résument donc ce qu'est la didactique en tant que réflexion, discipline et pratique. C'est un discours, une discipline ou encore une pratique du traitement du savoir. Ensuite, il s'agit d'un cadre d'analyse des relations susceptibles de se tisser autour du savoir dans un contexte précis d'enseignement. Elle établit alors des normes de fonctionnement de l'action éducative basée sur le savoir, montrant par le même biais comment devrait se présenter une situation modèle.

Rappelons enfin que la centration sur le savoir évoquée ci-dessus permet actuellement de distinguer une didactique générale de la didactique des disciplines, domaines qui s'opposent par leurs portées générale ou spécifique. C'est-à-dire qu'alors que la première traite des principes généraux de l'action didactique, lesquels s'appliquent aux disciplines en général, la seconde, elle, recherche la description de principes propres aux différents domaines disciplinaires : sciences dures, expérimentales et humaines. C'est de cette dernière optique que se réclame la didactique du discours scientifique qu'il faudrait comprendre comme cette tendance de la didactique qui s'intéresse au traitement de savoirs savants propres au cadre du langage des sciences, ainsi qu'aux différents procédés pouvant favoriser l'enseignement et l'apprentissage de ce mode d'expression à des publics donnés.

Les éléments généraux ci-dessus nous permettent, comme dans le cas de l'épistémologie, d'arriver aux finalités de la didactique. En d'autres termes, à la lumière de tout ce qui vient d'être dit, comment définir la didactique à partir de ses finalités ?

3. Didactique et pédagogie

Une autre manière d'appréhender la didactique est de l'envisager dans son rapport avec la pédagogie. Car, toutes deux étant inscrites dans le domaine des sciences de l'éducation, *didactique* et *pédagogie* entretiennent à la fois une relation de discontinuité et de continuité qu'il convient de relever aux fins de comprendre la didactique d'après sa sphère d'influence (Germain, 2013 : 27). D'ores et déjà, il faudrait remarquer que ces deux domaines ont longtemps été confondus l'un avec l'autre et ce n'est qu'au cours des récentes années qu'est né un effort certain de les distinguer. En outre, la marge de divergence entre les deux champs se veut si faible que les distinguer reviendrait plus à répondre à des exigences

pragmatiques qu'aux fins d'apprentissage, puisque dans la salle de classe, l'une n'opère jamais en dehors de l'autre.

À la suite de la différence étymologique qu'établit Galisson et Coste (1976) entre *didactique* et *pédagogie* ajoutons que le premier désigne expressément l'enseignement et le savoir, pourtant le second met en relief l'élève ainsi que les moyens de l'éduquer et de le conduire au savoir (Cuq et Gruca, 2005 : 49). Alors que la didactique est la réflexion scientifique sur le savoir et les moyens de le faire passer du savoir savant au savoir enseignable et assimilable, le second renvoie à l'éducation de l'enfant et à l'aide à l'apprentissage. C'est ce qu'affirme Altet (1994 : 4) en ces termes :

L'enseignement peut être conçu comme un processus de traitement de l'information et de décision en classe où le rôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue demeure essentiel ; c'est ce vécu interactif en situation d'enseignement-apprentissage qui constitue le champ de la pédagogie.

L'auteur oppose dans l'extrait ci-dessus deux processus clé de l'enseignement : d'une part, le traitement de l'information et d'autre part, celui de la construction d'une relation fructueuse avec l'apprenant. Elle souligne ainsi qu'alors que la didactique s'intéresse au premier processus, la pédagogie, elle, porte sur le second. Plus clairement, le premier désigne les techniques de présentation du savoir dans le but de favoriser l'apprentissage, pourtant la seconde porte sur celles de l'aide à l'apprentissage. Il s'agit de la connaissance de l'élève, ses besoins, l'état de ses savoirs, ses démarches favorites vers la connaissance, ses origines familiales et ce qu'il en garde, son bagage socioculturel... Des données qui font de la pédagogie une pratique fortement culturelle et individuelle, puisqu'exigeant une prise en compte pointue de données personnelles de chaque apprenant ou chaque groupe d'apprenants, lesquelles ne sont jamais tout à fait transférables (Houssaye, 1993 : 13).

La didactique au contraire est par essence générale, s'inspirant de ce fait de la démarche rigoureuse du savant. C'est ce qui explique que même si le didacticien ne suit pas le même cheminement qu'emprunte le savant pour arriver à ses résultats, il aboutit, par sa rigueur, à un savoir scolaire qui n'en est pas moins scientifique.

Au contraire de la pédagogie, la didactique procède de principes généraux classés sous l'appellation de *transposition didactique*. Puis, bien que ces principes subissent des applications assez différentes d'une discipline à l'autre, au sein de la même discipline, ils restent les mêmes. C'est pourquoi dans le champ des langues, il est inutile de parler de

didactiques du français langue maternelle, seconde, étrangère... Mais encore, tout ceci relèverait de discussions d'écoles.

Cette dernière note nous permet de nous pencher sur une autre question, la distinction *didactique générale* et *didactique des disciplines*.

4. Didactique générale et didactiques des disciplines

Germain (op.cit. 24-25) *la didactique générale comme l'étude des interrelations entre les trois pôles du triangle didactique*, d'où l'intérêt d'y greffer les concepts de relation curriculaire. Johsua et Dupin (1993) y opposent la didactique des disciplines qu'ils définissent en ainsi qu'il suit :

La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier (ici les sciences et les mathématiques) les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution (singulièrement ici les institutions scientifiques) et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant.

Pourtant, Chevallard (2005 : 1-2) pose que parler de didactique générale par opposition à la didactique des disciplines ne serait qu'une construction institutionnelle finalisée, souvent précieuse, mais qui ne renvoie qu'à un certain choix de connaissances au sein d'un champ déterminé. Si la didactique générale conçoit qu'il existe une ou des démarches générales dans le traitement didactique des différentes connaissances, les didactiques, elles, se taillent à la mesure de ces différents objets, postulant l'existence de démarches spécifiques à chaque domaine de connaissances, lesquelles sont parfois inconciliables. Et Chevallard (*op. cit.*) d'affirmer :

Les didactiques naissent ainsi dominées par la partie du monde qu'elles « étudient », en acceptant sans autre forme de procès les descriptions que cette partie du monde – les mathématiques, la biologie, la littérature, etc. – souhaite imposer d'elle-même, notamment en mettant en avant sa « spécificité », que la didactique adopte comme étendard alors même qu'elle est un donné du monde étudié et non un construit de la science qui l'étudie.

Les didactiques des disciplines subissent donc la pleine influence des autres sciences dont elles permettent le traitement des connaissances à des fins d'instruction. On pourrait ainsi parler de didactique des mathématiques, du français, de la géographie, et bien évidemment, de didactique du discours scientifique.

Cette dernière se définirait alors comme l'application d'une démarche didactique au discours scientifique. Autrement dit, c'est le traitement des savoirs savants d'ordre linguistique relatifs au langage des sciences en vue d'en faire des savoirs enseignables et assimilables. Dans ce cadre, comme le souligne Chevillard, les démarches didactiques sont soumises aux exigences épistémologiques du domaine scientifique cible.

Fanou (2009 : 54-55), relève que la didactique des langues et cultures, dans son cas spécifique, se distinguerait des autres types de didactiques disciplinaires. Il rejoint ainsi Cuq (2003) qui affirme :

La didactique des langues et cultures se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux : • la DDL n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires ; • le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline.

Dans le cas du discours scientifique, on observe une prise en compte des thèses linguistiques qui sous-tendent ce savoir dans le processus du traitement didactique. C'est ce qui en ferait une didactique bien distincte de celles des mathématiques, de la physique ..., même s'il reste possible de la classer comme un sous-type de la didactique des langues et cultures.

5. La didactique d'après ses finalités

En tant que discipline, la didactique relève d'un objet multidimensionnel qui s'articule autour du savoir. C'est donc une discipline à plusieurs finalités, parmi lesquelles la délimitation de la nature des savoirs, celle des relations avec le savoir, la gestion de l'évolution des savoirs, et enfin les méthodes de transformation et de transmission/acquisition du savoir. Voyons tout cela de manière plus détaillée.

5.1 La didactique comme science de la délimitation de la nature du savoir

À ce niveau la didactique se définit comme le domaine qui s'efforce à délimiter la nature du savoir. En d'autres termes, le premier niveau d'intérêt porté sur le savoir à enseigner consiste en une classification de connaissances fondée sur des bases théoriques. La didactique s'inspire alors de la classification épistémologique, laquelle identifie trois grands

domaines disciplinaires : les sciences pures, les sciences expérimentales et les sciences humaines et sociales. Partant d'une telle répartition, pour tout savoir à traiter et dans l'optique d'éclairer le travail de la salle de classe, la pratique didactique va procéder à un classement en vue de permettre aux différents acteurs de s'inspirer de sa nature épistémique pour penser le processus enseignement-apprentissage.

5.2 La didactique comme cadre de la délimitation de la nature des relations entre le savoir, le professeur et les élèves

En plaçant le savoir au centre de l'action éducative, la didactique se positionne comme une discipline qui identifie, décrit et norme les relations que vont tisser apprenants et enseignants avec le savoir. Ainsi, alors qu'entre apprenants et savoir est identifié un rapport d'apprentissage, il s'établit entre l'enseignant et le savoir une première relation d'enseignement (vis-à-vis l'apprenant) et une seconde de formation (vis-à-vis de lui-même). En effet, cette double relation révèle que pour réussir l'entreprise didactique qui cible l'apprenant, l'enseignant doit au préalable se former au savoir à enseigner. Il doit en avoir la parfaite maîtrise, ce qui lui permet tout d'abord d'introduire la bonne information et plus tard, la bonne remédiation à l'apprenant en difficulté. Aussi apparaît-il clairement que l'instauration d'un rapport d'enseignement propre dépend du premier préalable précédent. Car, s'il ne maîtrise pas les savoirs à enseigner, comment pourrait-il entreprendre leur organisation et présentation de manière à en faciliter l'apprentissage ?

Soulignons enfin que dans le rapport des apprenants au savoir (l'apprentissage), il demeure clair que l'action didactique s'inspire entre autres des théories psychologiques pour d'une part décrire ce que devrait être un apprentissage réussi, et d'autre part les conditions de réussite d'un tel processus. Ce travail à la fois descriptif et normatif a pour but d'orienter l'activité de l'enseignant, mais aussi celle de l'élève qui a très généralement besoin qu'on l'aide à découvrir et exploiter son mode d'intelligence, voire à développer de nouvelles techniques efficaces. En définitive, ce qui précède permet de dire que la didactique est la pratique de la gestion des rapports au savoir, lesquels s'observent dans tout contexte éducatif et met à l'œuvre différents acteurs : l'apprenant et l'enseignant.

5.3 La didactique comme science de la gestion de l'évolution des savoirs au cours de l'enseignement

Selon Chiss, David et Reuter (1995), l'une des finalités de la didactique est de gérer la progression du processus d'instruction. C'est donc une pratique à la fois anticipatrice et *insitu* qui conçoit qu'on ne saurait traiter d'un objet de savoir dans toute sa complexité de manière

globale. Seules des parties peuvent être appréhendées à des moments précis, de telle enseigne que le traitement de l'objet s'étende dans la durée. Le travail didactique revient donc à établir des durées, évaluer la faisabilité d'un traitement donné, voire séquencer les objets à différents niveaux : dans les curricula, les programmes, les projets pédagogiques, les fiches pédagogiques, puis en temps réel dans la salle de classe. Ce travail vise à permettre un apprentissage réussi des objets de savoir, lequel se fonde sur l'hypothèse que tout n'est mieux acquis qu'en s'étendant sur la durée et en s'évoquant à partir de fins diverses.

5.4 La didactique comme étude des méthodes de transmission du savoir

Selon Muzard (2014 : 8) l'entreprise didactique implique des démarches de transformation des savoirs savants en savoirs enseignables et assimilables, leur adaptation aux différentes disciplines et l'articulation des démarches de traitement et transmission des savoirs. Autrement dit, la didactique se veut une réflexion sur les méthodes de traitement du savoir qui ont cours sous chaque discipline, celles-ci s'inspirant à leur tour de l'épistémologie de ces domaines d'études. Les études didactiques consistent alors à les recenser, à en déterminer les fondements épistémologiques, puis les forces et faiblesses.

Le second niveau de la réflexion didactique est de rechercher de possibles adaptations des méthodes. Ainsi, dans une logique inter et transdisciplinaire, elle cherche des possibilités d'application des différentes méthodes propres aux disciplines spécifiques dans d'autres domaines. Il est question, dans un autre pan de la chose, de voir dans quelle mesure les domaines d'études se complètent, en dépit des barrières qui semblent les séparer.

Dans une troisième étape, la didactique s'intéresse à l'articulation, c'est-à-dire à l'agencement de plusieurs méthodes au cours du même enseignement. Sur ce plan, les méthodes sont vues comme complémentaires, et aucune n'est suffisante en elle-même. Au contraire, pour une action éducative efficace, la combinaison de plusieurs démarches est perçue comme une force qu'il faudrait exploiter. La didactique apparaît alors comme une science de l'expérimentation des méthodes.

Il convient, en somme, de montrer tout d'abord le point de jonction entre épistémologie et didactique. L'on observe que comme la première, la seconde s'intéresse au savoir. Il devient alors évident qu'à divers niveaux, faire la didactique c'est faire de l'épistémologie, puisqu'on s'intéresse aux descriptions, classifications, origines théoriques et évolution, voire même, aux finalités des savoirs. Plus concrètement, de même que l'épistémologie, la didactique distingue des domaines disciplinaires, puis va plus loin pour

décrire et créer des disciplines (dites scolaires) sur la base de savoirs scientifiques et de besoins sociaux spécifiques. Seulement, en se situant plus en aval, le didacticien recherche des voies de rendre plus digeste le savoir scientifique et de s'assurer de son intégration par l'apprenant.

Ajoutons que comme l'épistémologie, la didactique se préoccupe de la validation des savoirs, laquelle s'établit à divers niveaux selon des angles tracés par différentes méthodes et approches. Ceci suppose que par ricochet, les deux s'intéressent aux *épistémès* qui fondent les différents savoirs et définissent les critères de leur validité, tout en éclairant la voie de leur appropriation.

Pourtant, au regard de ce qui a été dit plus avant, puis au cours de la présentation de ce dernier concept, il faudrait noter que notre travail porté sur le discours scientifique devra s'articuler en deux parties, suivant la distinction qu'on peut faire entre épistémologie et didactique. Comme nous l'avons dit préalablement, dans un premier temps, il s'agira de décrire le discours épistémique en tant qu'objet d'étude, en respect de l'application de la visée épistémologique décrite *supra*. Puis, suivant la définition de la didactique faite ci-dessus, la seconde articulation portera sur le traitement du discours scientifique en tant qu'objet d'enseignement. Il s'agira alors, en s'inspirant de sa base épistémologique, de parler de la nature des rapports à ce savoir, les différentes unités enseignables et assimilables auxquelles cet objet pourrait se réduire, puis les démarches, approches, méthodes et techniques utiles à son introduction dans la salle de classe.

III. DE LA NOTION DE DISCOURS

La notion de discours, à partir de ses origines en philosophie classique, s'est développée avec le déclin du structuralisme et l'essor des courants pragmatiques. Banga (2010 : 6) reconnaît l'existence d'une demi-douzaine d'acceptions liées au *discours*. C'est en effet ce qui ressort de son propos d'entame où il dit : *Le terme de discours est polysémique et susceptible d'une demi-douzaine d'emplois...* Dans sa conception classique, on oppose le discours à un ensemble d'autres concepts : phrase, langue, texte, énoncé.

Par opposition à la langue, le discours se définit comme tout *usage de la langue dans un contexte particulier*. Ici, on se situe clairement dans l'opposition saussurienne langue-parole, la première étant alors ce *système de valeurs virtuelles* qui se concrétise de différentes manières dans le discours (donc, dans la parole) (voir aussi, Longhi et Sarfati, 2011 : 47). Autrement dit, le discours dans ce sens, s'assimile à la parole qui est l'actualisation de la langue dans des contextes différents. C'est dans le même sens que Gardiner (1989 : 24) décrit

le discours comme étant *l'utilisation, entre les hommes, de signes sonores articulés, pour communiquer leurs désirs et leurs opinions sur les choses*. À l'opposé de la langue, le discours est donc concret et s'opérationnalise à travers les échanges sociaux. Aussi, le discours est beaucoup plus vu dans son côté oral et non point comme ayant une application écrite. Du point de vue mental, le discours est la structure à travers laquelle la parole prend corps.

Toujours dans le cadre de l'opposition langue-parole, on pourrait entendre par discours comme *un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent de la même formation discursive* (Foucault, 1969b : 153). Il faudrait noter ici, en dépit de l'orientation langue-parole sus-évoquée, l'axage sur un cadre beaucoup plus philosophique. Le discours est vu du point de vue de la logique d'emploi de la parole et du résultat ou du type d'application idéologique qu'il permet de réaliser. À titre d'exemple, les discours féministe, communiste, capitaliste, de recherche, journalistique, administratif, didactique... Le discours est alors à la fois le système de production de textes et l'ensemble des textes produits à travers ce système.

En lien avec la phrase, l'appréhension classique perçoit le discours comme *une unité linguistique constituée d'une succession de phrases*. Dans cette acception, le discours se situe en dehors de la linguistique du mot et de la phrase, autrement dit, au-dessus des thèses de la linguistique structurale. D'où l'emploi des termes *analyse du discours, grammaire du discours* ou *linguistique textuelle*.

Distingué au texte, le discours est l'ensemble formé d'un texte et de son contexte de production. Ici, Adam (1999 : 39) relève l'existence d'un ensemble de conditions de production et de réception du texte, lequel constitue le contexte ; nous y revenons plus bas. Le discours est alors le tout formé du texte et des conditions de production et de réception dont il ne peut se dissocier.

Par rapport à l'énoncé (pris comme le texte du point de vue de sa structuration en langue), le discours est reconnu comme un texte considéré du point de vue de ses conditions de réalisation. On n'est donc pas loin de l'opposition précédente où le discours était appréhendé comme l'ensemble constitué du texte et de son contexte. Le discours devient donc un ensemble renfermant des textes qui se distinguent par leurs structures.

En association au récit, le discours se définit au sens de Benveniste, comme étant l'un des deux usages de la langue, en l'occurrence le premier. De ce point de vue, il s'agit de l'emploi dialogique de la langue ou mieux, la conversation. Ici, le discours se veut toute production de la parole mettant en présence un destinataire et un ou des destinataires. Cet

emploi de la langue se distingue du récit qui est marqué par l'effacement du destinataire (donc l'absence manifeste des déictiques personnels).

Au-delà des oppositions ci-dessus, Maingueneau (1991 : 15) définit le discours comme le *système des contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une certaine position sociale ou idéologique*. Ici, le discours est vu à la source, non comme un produit fini, un résultat, mais plutôt comme un système productif. Celui-ci sert alors à la production, mais aussi à l'interprétation des produits, à savoir différents textes se situant dans le cadre du respect du système ainsi codifié. Le discours devient alors le cadre de la gestion d'un ensemble de rapports ou de réseaux de relations. Celles-ci sont antagonistes, d'alliance ou de domination, et s'opèrent sous fond de formations discursives montrant *ce qui peut et doit être dit* (Haroche, Henry et Pêcheux, 1971 : 102).

Ces différentes considérations du discours au sens de Charaudeau et Maingueneau (2002 : 185-186) donnent droit à un ensemble de critères de compréhension du terme discours qu'ils reconnaissent comme ayant fleuri dans les emplois soit au singulier (exemple pris de l'*analyse du discours*) ou au pluriel (comme dans : *les discours s'inscrivent dans des contextes*). Déjà, notons d'une part qu'on voit à travers les emplois du terme au singulier, une focalisation sur l'activité verbale en général et sur l'étude de ladite activité. D'autre part, on voit un focus sur chaque événement de parole pris individuellement. C'est que ce rappelle Banga (2010 : 38) lorsqu'il conclut que le discours peut être compris comme un texte précis, ou un ensemble de textes. Mieux, il pourrait s'appréhender comme un ensemble de configurations permettant la réalisation d'un ordre varié de textes qui s'inscrivent comme un genre particulier : c'est le cas du discours scientifique.

Pour Charaudeau et Maingueneau (*op. cit.*), le concept de discours, pris de manière générale, relève du domaine de la sémantique où il est révélateur d'une autre manière d'envisager cette branche de la linguistique autant que la notion de langage. Cette autre vision du langage et de la sémantique qui ressort des pratiques pragmatistes repose sur ce qu'il nous est convenu dans ce travail d'appeler *critères de définition du discours*. Ils sont au nombre de huit.

1. Le discours suppose une organisation transphrastique

Loin d'exclure la possibilité d'envisager le discours à la taille du simple mot ou de la phrase, ce critère pose que le discours mobilise des structures d'un ordre autre que celui de la phrase. À titre d'exemple, des proverbes et injonctions tels *un homme averti en vaut deux*, *ne pas fumer ici*, *sors*, sont des discours, puisqu'ils forment des unités complètes. Les discours

sont donc soumis à des règles d'organisation dans une communauté donnée. D'après ces règles, le discours est de genre multiple ou multiforme. En d'autres termes, le discours prend la forme que lui confère son contexte, de sorte que l'organisation et la longueur d'un fait divers ne sauraient être celles d'un mode d'emploi ou d'une publicité.

2. Le discours est orienté

Le discours est doublement orienté. Tout d'abord, il l'est par la vision du locuteur qui l'émet et d'autre part par son déroulement dans le temps. Il naît d'une fin qui lui donne des buts précis à atteindre. La linéarité dont il est question ici se manifeste généralement à travers un jeu d'anticipations annoncées par des expressions telles : *on va voir que...* ; *j'y reviendrai* (pour annoncer les digressions) ; *infra* ; *ci-dessous* ; *par la suite...* Il existe aussi des expressions de rappel comme : *ou plutôt...* ; *j'aurais dû dire...* ; *comme nous le disions tantôt...* ; *comme nous l'avons dit/vu précédemment...* ; *supra* ; *ci-dessus* ; *plus avant...* Ces termes qui participent au guidage de la parole du locuteur marquent la nature orientée du discours qui se donne des buts à atteindre et se constitue en un déroulement progressif d'unités linguistiques visant à réaliser lesdits buts.

Notons toutefois que le guidage prendra différentes formes selon que le discours est tenu de bout en bout par un seul énonciateur (discours monologal) ou par plusieurs locuteurs (discours dialogal).

3. Le discours est une forme d'action

Comme l'ont démontré les auteurs de la philosophie du langage, tout discours est destiné à modifier une situation en accomplissant des actes comme promettre, suggérer, affirmer, interroger. À un niveau plus élevé, on retrouve des actes langagiers plus grands : tracts, consultations médicales, journaux télévisés, articles scientifiques... auxquels se mêlent d'importantes activités non-verbales. La particularité de chacune de ces formes d'actualisation de la langue reste bien leur nature actionnelle, visiblement tournée vers la modification de situations qui entourent leur production.

4. Le discours est interactif

De manière implicite ou explicite, le discours est interactif. Le point de vue explicite implique l'aspect dialogal donc conversationnel du discours qui est la forme la plus évidente de l'interactivité discursive. Mais, tout discours n'est pas conversationnel, le cas des discours monologaux où, comme nous l'avons évoqué tantôt, la parole est contrôlée d'un bout à

l'autre de l'énoncé par un seul locuteur. Dans de tels cas, la polyphonie énonciative devient le facteur qui rend compte de l'interactivité du discours.

D'après la règle de l'*interactivité fondamentale du discours* (à ne pas confondre à l'*interaction orale*), toute énonciation est un échange, bien que le destinataire soit absent. L'échange avec d'autres locuteurs est donc soit explicite ou implicite, réel ou virtuel. Dans cette perspective, l'interactivité discursive repose sur une compréhension large de la polyphonie, laquelle ne repose pas essentiellement sur la présence en situation d'échange de l'interlocuteur, mais plus globalement sur l'évocation, la prise en compte de la pensée d'autres locuteurs sur la base de laquelle on construit son propre énoncé.

5. Le discours est contextualisé

Ne discours n'intervient pas dans un contexte, mais en est indissociable. Il n'existe pas de discours hors du contexte. C'est du contexte que dépend le sens du discours. Inversement, le discours contribue à la définition de son contexte. Il peut d'ailleurs changer ce contexte au cours de l'énonciation.

6. Le discours est pris en charge

Le discours dépend du processus de modalisation. Cette modalisation constitue une instance qui se pose comme source du discours dont elle détermine les repérages personnels, temporels et spatiaux. En outre, la modalisation rend compte de l'attitude du locuteur, source de l'énoncé, vis-à-vis ce qu'il dit et son interlocuteur. Il est donc possible d'observer une modulation du degré d'adhésion du locuteur (la réserve, le détachement), l'attribution de la responsabilité du fait à quelqu'un d'autre, le commentaire de sa propre pensée (ou autoévaluation), la thématization, etc. Bref, le discours assure toujours sa paternité, laquelle est rendue visible par des modalisateurs ou déictiques.

7. Le discours est régi par des normes

Le discours est un fait social. Ceci dit, il est soumis à des normes à la fois très générales et spécifiques, chaque acte de langage impliquant des normes très particulières. C'est par ces normes que le discours assure la légitimité de sa forme. À titre d'illustration, un discours est dit scientifique lorsque sa production obéit à des règles bien précises comme l'autoconstituance (la subjectivité langagière ou autolégitimation du discours) et l'hétéroconstituance (la polyphonie) (Maingueneau et Cossutta, 1995 : 113). En ce sens, les normes sur lesquelles se construisent les discours les posent comme des entités distinctes les unes des autres, d'où l'emploi du mot *discours* au pluriel.

8. Le discours est pris dans un interdiscours

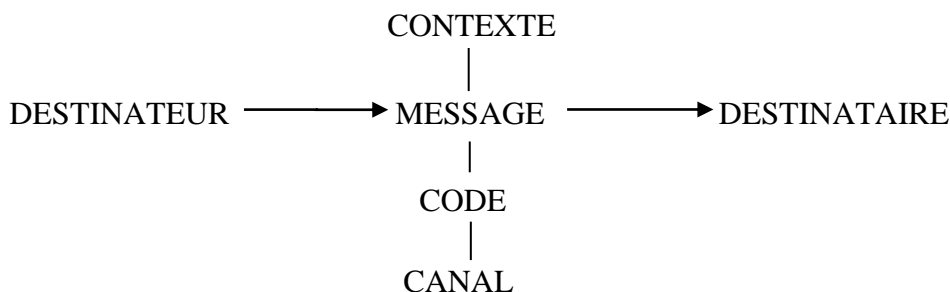
Tout discours n'a de sens qu'à partir d'un ensemble plus grand constitué d'autres discours. En quelque sorte, tout discours est une évocation, une reprise d'autres discours soit similaires ou contraires dont il fait l'évocation, le commentaire, la parodie, la citation, voire l'évaluation, l'adoption ou la réfutation.

9. Les conditions de réalisation du discours

Des critères ci-dessus évoqués découlent des conditions de réalisation du discours. D'après Charaudeau et Maingueneau (*op. cit.*), il s'agit d'un terme qui a été employé pour désigner les circonstances dans lesquelles le discours est produit ou devrait être reçu. Adam (1999) préfère parler de contexte, pour dire que les conditions de réalisation du discours sont tous les éléments qui constituent son contexte. Ceux-ci précisent le sens du discours et servent de cadre dans lequel il doit être appréhendé.

En linguistique, la notion de conditions de réalisation a évolué à partir des travaux de Jakobson (1963, 214) qui propose le premier schéma de la communication. Celui-ci se décline ainsi qu'il suit :

Figure 2 : Modèle de la communication de Roman Jakobson



Source : *Roman Jakobson (1963 : 214)*

D'après cette figure, les conditions de réalisation du discours se résument en la réunion en une même situation d'un destinataire et son destinataire, lesquels envoient et reçoivent des messages dans un contexte, par l'usage d'un code et *via* un canal. Cette vision simpliste du cadre de réalisation du discours donnera naissance à une suite d'efforts, d'abord autour de l'école française d'analyse du discours, puis au sein de la théorie de la communication.

Dans le cadre de l'école française d'analyse du discours, les conditions de réalisation émergent comme un ensemble *d'invariants sémantico-rhétoriques stables* pour l'ensemble

des discours susceptibles d'être produits dans un état déterminé. Autrement dit, ces invariants servent de canons de production et d'interprétation pour des discours, servant ainsi de propriétés sur la base desquelles s'établissent des cabales discursives, à l'exemple de celle du discours scientifique.

Dans le cadre de l'école française d'analyse du discours, les invariants qui conditionnent la production discursive présentent, à l'opposé de l'unidirectionnalité du schéma jakobsonien, une situation où le locuteur et son interlocuteur assument de manière interchangée, des positions d'émetteur et récepteur. Toutefois, l'analyse du discours reconnaît que pour qu'il y ait discours, il faudrait qu'un émetteur produise en direction d'un ou d'interlocuteur(s) présent(s) directement ou indirectement dans la situation de communication un message codé sur la base d'éléments verbaux et para verbaux et transmis par un canal qui implique soit l'oral ou l'écrit. C'est en quelque sorte ce qu'affirme Kerbrat-Orecchioni (1990 : 216) qui pose que pour qu'il y ait discours, il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable (mais non sans rupture), qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture. Les conditions de réalisation qui en émergent sont donc la présence :

- d'un groupe variable de participants ;
- d'un espace-temps où se déroule l'échange ;
- d'un objet modifiable au cours de l'échange ;
- des marques indiquant que l'objet a eu un début, un développement et une fin.

Pour revenir au discours scientifique, on constate que la définition de ce genre discursif ne saurait s'envisager en dehors de ces canons que nous venons d'énumérer. Le discours épistémique est donc celui qui met en situation un ou des sujet(s) épistémique(s), des membres de la communauté scientifique et un ou des public(s) cible(s) dans une relation tripartite irénique ou antagoniste. Ce discours qui se matérialise dans un cadre spatiotemporel défini par les communautés scientifiques et leurs traditions discursives (soutenances, communications, conférences, débats...) porte sur un objet de savoir qu'il est question de vulgariser. Aussi est-il marqué par des rituels d'ouverture, de déroulement et de clôture qu'il faudrait observer dans l'optique d'atteindre des buts communicationnels sans heurter les sensibilités. D'où la pensée que le discours scientifique est un genre hautement normé, en référence à sa codification qui vise à répondre au besoin de gérer des réseaux de relations et des rapports de faces.

Ce travail avait pour but d'éclairer la compréhension de l'objet abordé au cours du chapitre précédent. Il s'agissait de s'intéresser à l'épineuse question de la spécification des termes qui constituent la base de l'étude en cours. La question à l'étude était celle de savoir comment comprendre l'objet évoqué par la topique ci-dessus, ainsi que l'étendu de sa visée à partir des principaux concepts qu'il engage. Pour répondre à cette préoccupation générale, un ensemble de questions secondaires ont été élaborées. À titre de rappel, la première s'interrogeait sur ce qu'il faudrait comprendre de l'intérêt de cette étude à partir du concept d'*épistémologie*. Pour ce qui est de la seconde, elle recherchait comment comprendre l'objet de l'étude à travers l'appréhension du sens du terme *didactique*. Enfin, la troisième s'intéressait à ce que révélerait le mot *discours*, ou mieux, *discours scientifique* au sujet de la visée du présent travail.

En guise d'hypothèse, nous avons émis la supposition que trois concepts permettraient de comprendre l'objet de notre étude autant que l'étendue de sa visée. Il s'agissait des termes *épistémologie*, *didactique/didactisation* et *discours/discours scientifique*. Puis, d'après le premier terme, l'intérêt de cette étude serait avant tout philosophique et porterait sur un travail pointu de codification d'une théorie assez complète du discours scientifique, laquelle donnerait une idée réelle de ce qu'est la structure de cet ensemble de savoirs.

Le second concept, quant à lui, montrerait que le travail se fonde sur l'optique de construire une image réelle du discours scientifique vu comme un objet d'enseignement. Il s'agirait alors d'en donner les approches, méthodes et techniques pouvant en favoriser l'acquisition, puis à montrer un exemple de planification de ce contenu à travers le cycle universitaire. Et pour finir, le terme discours scientifique montrerait clairement que le travail qui est le nôtre sous cette topique porte sur le développement d'une aptitude, celle de l'expression propre du savoir scientifique et de sa codification de manière à favoriser des échanges langagiers sains qui permettraient aux chercheurs d'entretenir de bons rapports avec leurs communautés.

Les éléments construits sur la base de recensions grâce aux outils tels l'étymologie et la définition ont permis de valider les hypothèses liées au présent chapitre. Cependant, nous ne saurions encore donner, à ce stade, tout le sens qu'il faut au travail à accomplir. Pour cette raison, le chapitre qui va suivre tentera d'éclairer d'avantage l'objet sur la base des théories explicatives sus-évoquées.

CHAPITRE III :

LE DISCOURS SCIENTIFIQUE D'APRÈS LES THÉORIES DE L'INTERACTION

De nombreuses théories se sont intéressées à la description du discours. En effet, il a été démontré que le discours est à la fois un fait humain et social. Cette conception en fait un outil privilégié pour la compréhension tant de l'individu que de la société au sein de laquelle il vit. Cette manière de voir le discours est également à l'origine de l'étude de l'interaction humaine au sein de nombreux courants sociologique et ethnographique.

Consciente de cette diversité d'approches dans l'étude du langage, les unes aussi pertinentes que les autres, nous avons voulu dans ce chapitre montrer la complémentarité qui naît de cet apport multiforme. Nous avons donc voulu passer en revue les différents courants qui se sont penchés sur la question de l'interaction de manière à déduire de leurs thèses des conclusions sur ce qu'est le discours et plus loin sur ce que serait le discours scientifique. Autrement dit, l'objectif principal de ce chapitre est de décrire le discours scientifique à la lumière des différents courants qui se sont penchés sur l'interaction.

Le questionnement qui sous-tend notre démarche s'énonce à travers la question principale suivante : comment comprendre le discours scientifique à la lumière des thèses qui se sont intéressées à l'étude de l'interaction ? Plus précisément, il s'agit de répondre aux questions secondaires suivantes :

- Quelles sont les thèses développées par les courants sus-évoqués ?
- Que révèlent ces thèses au sujet des propriétés du discours ?
- Enfin, que retenir de ces travaux au sujet du discours scientifique ?

L'hypothèse que nous levons est que, vu sous l'angle de ces différentes *épistémès*, le discours est un ensemble pluriel dont l'articulation va au-delà du simple texte qui se déroule à la vue du récepteur. Aussi faut-il souligner que les courants dont les apports respectifs étayent cette vision du discours sont catégorisables selon leurs origines sociologique, ethnologique et psycholinguistique. C'est sous ce prisme que nous allons aborder ces théories. Pour chacune d'entre elles, nous ferons d'abord la présentation des thèses, puis la vision du discours ainsi exprimée, avant de chuter sur les considérations pour le discours scientifique.

I. L'ETHNOMÉTHODOLOGIE DE LA COMMUNICATION D'HAROLD GARFINKEL

On reconnaît à Garfinkel la paternité de l'ethnométhodologie de la communication (Theureau, 1999 ; Longhi et Sarfati, 2011 et Ogien, 2016). Née entre 1959 et 1960 (voir Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 236 et Mbangi, 2016 : 1), ce courant originaire de la sociologie américaine a longtemps été qualifié de subjectivisme, comme le montrent ces propos de Bourdieu (1980 : 45) : l'ethnométhodologie « réduit la science sociale à des “comptes rendus des comptes rendus” que produisent les agents ». C'est donc pour ses détracteurs un courant qui appréhende les faits à la lumière du crédit que le chercheur accorde au point de vue des acteurs, ceux-ci devant rendre compte de leur appréhension du réel. Vu sous cet angle, cette école passe pour a-scientifique, puisque reniant l'objectivité qui constitue le caractère scientifique de toute activité se réclamant de cet ordre. C'est en fait ce que rapporte Ogien (2016 : 1) :

Cela a suffi pour ranger l'ethnométhodologie du côté du subjectivisme et la présenter comme le modèle même d'un genre d'approche qui porte exclusivement attention au « monde vécu » des acteurs et donne crédit à ce qui, pour eux, va de soi et à partir de quoi ils expliquent ce qui se passe, ce qu'ils font et ce qui leur arrive. Pour la majorité des sociologues, c'est là commettre une erreur fondamentale. Pour eux, l'allant de-soi (ou les conceptions de sens commun) est simplement le produit de l'intériorisation, voire de l'incorporation, d'une vision du monde dominante qui masque le véritable sens des choses et contribue à reproduire une structure sociale inégalitaire et hiérarchisée.

Pourtant, l'ethnométhodologie est l'un des courants qui ont marqué les développements de la linguistique, notamment dans le cadre des études touchant la communication. Sa redécouverte à travers les traductions récentes des ouvrages de Garfinkel permettent de voir en ce courant une autre manière de faire de la sociologie, laquelle n'est pas en réalité dénuée d'objectivité. Son appréhension de l'interaction reste à ce titre grandement déterminant pour les études contemporaines, d'où son évocation dans ce travail comme outil théorique devant servir de clé à l'appréhension du discours scientifique. Que retenir donc de l'ethnométhodologie et de sa vision de l'interaction en général, puis du discours épistémique en particulier ?

A. Du principe de l'action commune en ethnométhodologie

La compréhension de l'ethnométhodologie passe par la revue d'un ensemble de modalités d'actions. Il s'agit en fait de clé étayant la vision de Garfinkel au sujet de l'appréhension des faits sociologiques. Ce sont ces clés que nous passons en revue ci-dessous sous le prisme du regard jeté sur les acteurs et de celui accordé à la pratique et à la connaissance.

En effet, contrairement au train commun de la sociologie, l'ethnométhodologie prend pour point de départ de toute étude l'action, et plus exactement : l'accomplissement pratique de l'action en commun telle qu'elle se réalise dans son déroulement temporel. Pour Garfinkel (2001 et 2008), l'homme est un être agissant. Aussi, en tant qu'acteur social, l'individu n'agit-il jamais seul, mais toujours de manière commune avec d'autres membres de sa communauté. C'est le principe de l'action commune ou principe de coaction.

La compréhension de ce principe est étayée par trois concepts, en l'occurrence : acteur, pratique et connaissance.

1. Le regard jeté sur l'acteur

L'ethnométhodologie commence par faire le *distinguo* entre la société et le contexte immédiat dans lequel se déroule une action commune. C'est le deuxième que privilégie son analyse, au détriment du premier. Aussi, dans ce cadre d'action qui sert de toile au déroulement de l'activité commune interactive, les individus impliqués sont considérés comme hautement conscients et leurs agissements comme motivés : « l'individu n'ignore ni ce qui lui arrive ni ce qu'il fait » (Ogien, 2016 : 3). Ce point de vue, faut-il le rappeler, est totalement en rupture avec les conceptions sociologiques qui projettent l'individu comme étant inconscient et ses actions comme étant pleinement influencées par la société (voir Bourdieu, Passeron et Chamboredon, 1970 : 31).

La posture de l'acteur s'énonce en trois points que rappelle Ogien (*Op. cit.*) ainsi qu'il suit :

on peut créditer tout individu de trois attributs : 1) il a une vision pertinente du monde dans lequel il vit et des univers d'action dans lesquels il a l'habitude de s'engager ; 2) il évalue de façon adéquate la forme et le déroulement que devraient avoir les types d'activité conjointe auxquels il lui arrive régulièrement de participer ; et 3) il est capable

d'ajuster ses conduites aux circonstances de l'action et de donner une description acceptable des raisons pour lesquelles il l'a fait.

Il se dégage de ces éléments les conceptions ethnométhodologiques de la pratique et de la connaissance.

2. Le regard jeté sur la pratique et la connaissance

Garfinkel (2008) choisit de n'établir aucune démarcation entre la pratique de l'acteur et sa connaissance. Soulignons que par pratique, il faudrait comprendre l'action commune menée, l'ensemble des agissements que produisent des acteurs dans une situation donnée. Garfinkel (2001 : 32) précise que la pratique renvoie assez concrètement à l'activité quotidienne qui implique et s'énonce à travers le langage :

Ce « quelque chose de plus » [qu'apporte l'ethnométhodologie à l'analyse formelle] a principalement (et peut-être exclusivement) à voir avec des procédures. L'ethnométhodologie insiste sur les procédures, mais cette insistance porte sur un travail. Par procédural, l'ethnométhodologie n'entend pas des processus. Procédural signifie travail (labor). On trouve un exemple de cette insistance dans les descriptions probantes de D. Sudnow consacrées à des activités telles que : improviser un morceau de jazz au piano, dactylographier sur le clavier de sa machine à écrire des mots qui manifestement veulent dire quelque chose, obtenir un score élevé dans un jeu vidéo sur sa console d'ordinateur. Dans tous ces cas, on saisit progressivement le phénomène en situation à travers le travail qui consiste à le produire dans ses moindres détails immédiats

L'activité quotidienne est donc au cœur de la production langagière et tout discours y tient sa forme.

Par *connaissance*, on entend concrètement l'état de conscience qui marque l'activité interactive des acteurs, si bien que chaque agissement posé est durement mûri par une réflexion antérieure et des considérations multiples sur la base d'un ensemble d'informations. Celles-ci sont soit établies en mémoire ou recueillies au cours de l'action à partir du cadre de déroulement de la pratique.

Ceci laisse voir que les discours produits au cours de l'activité commune peuvent en fait servir de tremplin pour l'analyse des agissements des acteurs en situation. Aussi, la

compréhension de ces discours part-elle d'une analyse du cadre de leur production, les deux formant un ensemble. Ogien (*Op. cit.*) note :

La démarche ethnométhodologique se construit alors sur un constat : les effets différentiels et pratiques de la socialisation s'observent *in situ* dans la manière dont une action en commun s'engage, se poursuit et s'achève à la satisfaction apparente de ceux qui y ont participé.

Il découle de ce qui précède l'implication, en termes d'analyse linguistique, que la production du discours est indissociable de l'activité quotidienne humaine. C'est en résolvant des problèmes avec d'autres qu'on produit des discours. Aussi, ces discours auront-ils un début, un déroulement et un achèvement en fonction de l'activité commune qui est marquée par un début, un cours et une fin.

Un second fait est à relever, à savoir la nature dialogique du discours. Puisqu'il est toujours le produit de l'interaction ou action commune entre des acteurs, il se dégage automatiquement de sa structure des traces montrant une activité énonciative plurielle. C'est toujours un échange des acteurs en présence.

De ce point de vue, l'ethnométhodologie se définit comme un courant qui étudie les méthodes par lesquelles les individus ordinaires, dans des situations de vie ordinaires, arrivent à faire et à dire ce qu'ils font dans un temps et un espace déterminé, lequel définit l'activité dans laquelle ils sont pris. À ce sujet, Garfinkel (2001 : 33) précise :

Le phénomène fondamental sur lequel se focalise l'ethnométhodologie est la production, locale et endogène, des choses les plus ordinaires de la vie sociale; procédant d'un travail d'organisation, ces choses sont observables (à l'aide d'instructions) et l'on peut en rendre compte dans le langage naturel et du point de vue du sens commun. C'est une telle production que les études ethnométhodologiques essaient de découvrir et de caractériser sous forme à la fois d'objets et de procédures, ou encore de méthodologies alternatives. Telle est leur préoccupation technique constante.

Autrement dit, l'ethnométhodologie est avant tout une approche sociologique qui tente d'appréhender les phénomènes sociaux. Seulement, dans cette appréhension, elle décrit ces phénomènes à travers le lien qui existe entre l'activité quotidienne de production de biens et services et la production discursive qui l'accompagne.

Par implication, l'ethnométhodologie perçoit le discours non seulement comme émanant des pratiques sociales quotidiennes, mais aussi comme ayant une forme à la fois fixe et variée : il s'agit respectivement de la structure de surface et de celle de fond. Alors que la structure de surface donne au discours, quelle qu'en soit la longueur de l'interaction, une construction fixe présentant un début, un cours et une fin marqués par des rituels plus ou moins fixes, la structure profonde, elle, varie selon la pratique sociale des acteurs au moment et au lieu du déroulement de l'interaction. Nous y revenons plus bas.

B. La vision ethnométhodologique du discours et ses conséquences pour le discours scientifique

Qu'il s'agisse de l'activité productive quotidienne ou de la production langagière qui l'accompagne, il ressort de tout ce qui précède qu'il existe des normes de conduite qui doivent être respectées. Celles-ci encadrent l'action et prennent dans tous les cas la forme de rituels à respecter à l'entame, au cours et au sortir de l'action engagée. C'est par cette activité intentionnellement conformiste mutuellement définie et encadrée par les acteurs que réussit la production. Aussi la nature de l'interaction verbale et donc du discours en est-elle définie. C'est ainsi que nous déduisons des propos ci-dessus des caractéristiques du discours et des conséquences pour la manière d'envisager le discours scientifique.

a-Le discours, ensemble essentiellement dialogique

L'interaction verbale, comme nous l'avons souligné tantôt, apparaît sous la logique ethnométhodologique comme le fruit des actions conjointes des acteurs. À titre de rappel, Charaudeau et Maingueneau (2002 : 236) dans leur présentation de ce courant, expliquent : « [à l'idée d'un déterminisme social tributaire de la sociologie durkheimienne,] Garfinkel substitue la vision de l'ordre social comme résultant d'une construction incessante et interactive, lisible dans les procédures mises en œuvre par les partenaires sociaux dans leurs activités quotidiennes ».

Il découle de cette vision une mutualisation permanente de l'action sociale, laquelle implique une forte activité interactive d'où émane le discours. Cette mutualisation de l'action fait du discours qui en découle une construction coopérative. Le discours du point de vue de l'ethnométhodologie, est donc essentiellement dialogique. Seulement, à l'inverse de certains courants que nous allons évoquer *infra* (l'exemple de l'analyse du discours), le dialogisme du discours ici semble se limiter au fait que du point de vue de sa structure de surface, le discours prend la forme dialogale, puisqu'il s'inscrit toujours dans le cadre d'un échange en présentiel entre plusieurs acteurs.

Ce fait serait de conséquence pour notre manière d'envisager le discours scientifique. Une part de son dialogisme naît, en fait de sa capacité à s'exercer à l'oral à travers des dialogues. En effet, le point de vue de Garfinkel sus-évoqué permet de voir que le langage est avant tout oral, puis écrit. De ce fait, il faudrait dans la même logique envisager le discours scientifique comme s'articulant à l'oral par des scénarios d'échanges verbaux où les acteurs co-construisent un texte commun. Ceci suppose donc une interaction en face à face, suivant le modèle de situations d'échanges académiques telles les soutenances, les conférences débats, les communications de colloques...

Mais alors, il faudrait souligner que voir le discours, puis le discours scientifique comme étant uniquement dialogal dans sa structure de surface revient essentiellement à limiter ce fait linguistique d'abord à l'oral, puis à la seule perception de la possibilité d'agir en situation avec d'autres personnes en échangeant avec elles des informations utiles pour l'atteinte du but visé. Car, dans bien de cas, nous arrivons à agir seuls en nous servant d'informations laissées par les autres. Puis, nous formons très souvent des textes à l'intention d'autres locuteurs en agissant sur du contenu discursif tributaire d'autres locuteurs. Il se produit alors une interaction beaucoup plus différée, sur un terrain autre que la situation de face qui marque la vie actuelle. C'est une autre manière d'envisager le dialogisme du discours qui serait caractéristique du l'écrit. Il apparaît donc que l'ethnométhodologie ne fait pas cas de cette seconde forme de dialogisme, raison pour laquelle nous allons intégrer les apports des autres courants qui montrent cet aspect du langage et donc, du discours, qui est de grandes conséquences pour notre manière de traiter le discours scientifique dans ce travail.

b-Le discours, entité doublement structurée

Le discours, d'après les éléments ci-dessus évoqués, apparaît comme étant doté d'une double structure. Il s'agit d'une structure de surface (liées à l'aspect dialogique ci-dessus décrit et au déroulement de l'interaction dans un temps chronologique) et d'une structure profonde. Parlant de la structure de surface, l'ethnométhodologie pose que le discours accompagnant et rendant compte de l'activité humaine quotidienne, se trouve généralement doté de la structure de cette activité. Aussi, toute action a-t-elle un début, un déroulement et une fin.

Du coup, le discours, dans sa structure de surface, se déroule-t-il à travers un temps chronologique (le temps que dure l'action engagée). Il est marqué par des rituels d'entrée qui déterminent le début du discours, des rituels de déroulement et ceux de fin. C'est le respect de

ces règles que sont sensés maîtriser les acteurs ou locuteurs qui dote le discours de sa structure de surface.

Il en découle que le discours scientifique a une structure de surface marquée par des rituels d'entrée, de déroulement et de sortie. Ceux-ci permettent de distinguer son début, son cours et sa fin. Les rituels qui marquent la structure du discours scientifique donnent naissance à des formes linguistiques qu'il convient de recenser, étudier, voir maîtriser pour être efficace dans les différentes situations académiques où l'on peut être appelé à exprimer des savoirs scientifiques.

Quant à sa structure profonde, l'ethnométhodologie la voit comme étant variable. Il faudrait associer à *structure profonde* le sens du contenu de l'interaction. Sur ce point, on note que la structure change en fonction des situations de coaction et de l'activité de production. Même si les situations sont répétitives en dépit de la substitution des acteurs, la forme profonde du discours engagé dans une situation A ne saurait être la même que celle d'un discours en situation B. Pour dire clairement que le contenu d'une interaction à la gare ne saurait être le même que celui d'un échange produit dans un supermarché. La forme des activités de production de chaque contexte instruit le contenu, d'où la différence des discours du point de vue de leur structure profonde.

La variation des situations, cependant, ne tient pas du changement des acteurs. Plutôt, comme nous l'avons signalé, elle naît de la différence de forme du produit observable. Même si l'ethnométhodologie ne met pas beaucoup d'effort à la description des différentes structures profondes du discours, cet aspect n'en demeure pas moins une émanation des thèses que soutient ce courant.

Par conséquent, il faudrait envisager le discours scientifique, non pas uniquement sur le plan des formes langagières qui marquent sa production dans le temps chronologique, mais en plus dans ses variations selon le contexte socioculturel. On ne produira donc jamais une thèse comme on produit un article ou une communication. En plus, l'objet de chaque texte dicte-t-il une manière de présenter le fond. Ce qui implique que la maîtrise de la manière de structurer le fond du discours épistémique est une composante de la compétence générale au discours scientifique. Ce fait sera pleinement pris en compte dans le cadre de la réflexion didactique que nous envisageons à la fin de ce travail. Nous tiendrons compte de la forme que prendrait le discours d'après les fins existentielles de sa production. Relevons ensuite que ceci justifie également la raison de notre choix de privilégier une approche actionnelle à l'enseignement-apprentissage du discours épistémique qui met en avant une structuration de

l'activité de classe sur la base des besoins socio-académiques pour lesquels nous produisons les divers types de textes qui entourent l'univers de la recherche.

c- Le discours, ensemble ritualisé

Les éléments de la présentation du courant exposés ci-dessus ont permis d'arriver à la conclusion que le discours obéit à des normes que doivent respecter les acteurs. C'est ce que rappellent Longhi et Sarfati (2011 : 58) en ces termes :

Pour Garfinkel, ... l'ordre social résulte d'un ensemble de processus sensés, liés par des règles tenues pour évidentes par les acteurs sociaux impliqués dans leurs pratiques. Ces mêmes règles, le plus souvent tacites et implicites, définissent les ethnométhodes comprises comme ensembles de savoirs pratiques.

Classées sous le prisme de la politesse, ces règles invariables mais généralement négociables entre les individus, constituent un ensemble de connaissances émanant de la pensée (des structures cognitives des acteurs) et de la manière dont ils appréhendent la situation au cours de l'activité de coproduction. Différents rituels sont alors appliqués pour donner un déroulement cordial ou houleux à l'échange. Aussi peut-on d'ores et déjà voir que l'échec de la production ou la rupture (Garfinkel, 2001) n'est que le résultat du non respect des rituels de communication sensés rendre parfait le cours de la communication.

Il est donc possible de distinguer les rituels positifs de ceux négatifs. Ceux qui sont positifs visent à répondre au besoin de favoriser un déroulement cordial de l'interaction, à l'inverse des rituels négatifs qui s'appliquent dans le cadre des débats houleux. Là aussi, ajoutons que la réussite de la communication dépend de l'application du rituel approprié. Puis, un rituel est dit approprié lorsqu'il répond aux caractéristiques de la situation. Du début à la fin de l'interaction, les acteurs ont la responsabilité d'une appréciation permanente des caractéristiques de la situation, lesquelles varient en fonction des prises de parole. Une mauvaise appréciation des rituels mis en marche par l'un des acteurs est alors susceptible de produire la violation des règles de la conversation en cours, et par ricochet un échec de production du discours.

Pour le compte du discours scientifique, il faudrait retenir que l'objectif de gestion des sensibilités est de mise. Il faut pour le locuteur veiller à ce que le discours soit ponctué de marques qui traduisent parfaitement sa volonté de ménager la face des interlocuteurs. Aussi ceci suppose-t-il l'emploi d'un ensemble de formes langagières. Puis, au plan didactique, il faudrait recenser ces marqueurs linguistiques de politesse, les organiser, mais aussi les faire

maîtriser par les jeunes chercheurs pour un bon exercice de la compétence au discours scientifique.

d- Le discours, ensemble régi par une logique pragmatique

Le discours répond d'une visée utilitaire. S'il est lié à l'activité humaine quotidienne et ne s'en dégage point, c'est donc un outil d'action. Cette vision de la langue est rappelée par Charaudeau et Maingueneau (2002 : 236) quand ils affirment :

De l'attention portée par les ethnométhodologues aux actions banales de la vie sociale découle leur intérêt pour l'activité communicative : le comportement verbal est une ressource centrale des acteurs sociaux et la conversation une forme de base de la construction interactive du monde social...

Le discours émerge de cette vision comme moyen par lequel l'activité de résolution des problèmes s'exerce. Tout discours accomplit des buts d'action, lesquels rendent compte de leur production et leur donnent une structure profonde. Autrement dit, la structure profonde du discours évoquée plus haut relève du but communicationnel qu'il vise à accomplir.

Le discours scientifique n'échappe pas à cet invariant. Il ressort de ce qui précède la possibilité et la nécessité de recenser les différents cadres de production du discours scientifique et par là, de voir quelles formes de discours ceux-ci privilégient. Ceci permettrait de tirer la conclusion que la catégorisation du discours épistémique est loin d'obéir à la seule donnée du but énonciatif. Cette catégorisation associe aussi des buts énonciatifs liés à l'action. Une telle vision aboutit au dépassement du classement par types classiques, lequel intègre les textes descriptif, explicatif, discursifs... On arrive de ce pas à intégrer une logique plus profonde avec en toile de fond des textes classés par situations de production : soutenance, conférence-débat, communications de colloques ou congrès, articles, thèses, préfaces... Une poussée plus en profondeur pourrait même faire intégrer une logique de type et objectifs spécifiques de l'étude pour faire varier la forme des textes scientifiques selon l'approche appliquée à l'étude.

e- Le discours, entité indexicale

Comme le rappellent Charaudeau et Maingueneau (2002 : 236), l'indexicalité est l'une des propriétés inhérentes au discours qui a été érigée en règle d'or de l'ethnométhodologie. Ils définissent cette propriété comme la particularité qu'a chaque

expression à avoir un sens en fonction du contexte d'emploi. De même, le discours entier n'a de signification qu'à partir de la situation de sa production. Il faudrait alors se référer au contexte en vue de sa compréhension effective : « l'indexicalité est ... selon H. Garfinkel, une propriété inhérente à toutes les productions langagières, et également aux actions et aux institutions, ce qui impose de les analyser en référence aux situations dans lesquelles elles s'inscrivent (Charaudeau et Maingueneau, *Op. cit.*) ».

Comme nous l'avons déjà dit, l'activité de production discursive et le contexte de cette production se conditionnent mutuellement. Par conséquent, il est de rigueur que le discours s'analyse et se comprenne en relation avec le contexte de son apparition. Le discours se veut donc le produit du contexte, le tremplin à partir duquel on peut lire le contexte. Du coup, son sens en est déterminé et il n'a de signification réelle qu'en lien avec ce contexte de référence.

Il en découle que comme toute autre forme d'interaction, le discours scientifique obéit à la règle de l'indexicalité. Il se définit d'après le contexte de sa production, lequel le rend significatif. Par ailleurs, il faudrait se référer à ce même contexte pour l'analyser, ce qui nous ramène quelque peu à l'aspect pragmatique ci-dessus défini.

f- Le discours ensemble réflexif

Il existe une représentation du *dire* dans le *dit* de chaque locuteur au cours de la conversation. C'est de ce rapport que naît la nécessité pour chaque intervenant dans une situation de conversation de s'ajuster en permanence au cours de l'échange, en fonction des éléments nouveaux que lui apporte toute nouvelle réplique de son interlocuteur. Ceci est la preuve que le discours peut parler de lui-même. Tout discours est donc sui-référentiel, en d'autres termes, son propre référent. Le discours est doté d'éléments qui permettent sa compréhension. Ceci laisse entendre que la réflexivité du discours désigne sa capacité à être sui-référentiel, ou mieux à donner à l'individu des clés qui renseignent sur son contexte de production, son ou ses producteurs, puis les buts de sa production et enfin, son sens.

Le discours scientifique, lui aussi, porte les marques de sa production. Son analyse suit les indices de sa sui-référentialité. Ceci suppose la possibilité, au cours de l'évaluation de cet ordre de discours, de s'intéresser au produit qui porte tous les indices de son processus de production. Les marqueurs du contexte et des personnes trouvent leur place dans cette analyse, puisque leur gestion à travers le discours conditionne l'aptitude du texte produit à s'ériger en autorité dans le domaine de référence.

Il faudrait remarquer qu'en dépit de la richesse des faits évoqués ci-dessus sur le discours par l'intermédiaire de l'ethnométhodologie de Garfinkel, des zones d'ombre persistent. En l'occurrence, l'absence, dans cette thèse, d'une gestion complète du dialogisme du discours. Il faudrait ajouter le fait que la théorie ne s'arrête pas suffisamment sur les marqueurs de politesse qu'elle évoque pourtant comme un ensemble de règles qui régissent le bon fonctionnement de l'interaction. Enfin, si elle pose la typologisation du discours d'après les fins pragmatiques qui conditionnent sa production, il faudrait aussi remarquer que la thèse n'inventorie pas les formes de discours que l'on pourrait recenser sous cette logique. C'est la raison pour laquelle nous allons lui adjoindre l'apport d'autres *épistémès*, parmi lesquelles l'école de Palo Alto.

II. L'ÉCOLE DE PALO ALTO (OU COLLÈGE INVISIBLE) DE GREGORY BATESON, BIRDWHISTELL, EDWARD T. HALL ET PAUL WATZLAWICK

La seconde théorie qui est convoquée dans ce travail est celle dite du « Collège invisible » ou École de Palo Alto. Sous la houlette d'un ensemble de figures de proue dont Gregory Bateson, Birdwhistell, Edward T. Hall et le philosophe et psychothérapeute autrichien Paul Watzlawick du *Mental Research Institute* de Palo Alto, cette thèse naît dans les années 50 (Prujiner et Winkin, 1982 : 152-153).

Elle défend, comme la précédente *épistémè* et celles qui vont suivre, une vision de la communication qui a été exprimée par Bateson et Ruesch (1951) en ces termes : « L'essence de notre message au lecteur est que la communication est la matrice dans laquelle sont enchâssées toutes les activités humaines ». Pour dire que la communication est étroitement liée à la pensée, celle-ci donnant elle aussi cours et orientation à tout ce que font les humains dans le cadre de la résolution quotidienne des problèmes. C'est ainsi que ce courant s'inscrit dans une logique pragmatique d'étude du langage humain.

Pour Josien (2007 : 92) :

Ce qui donne une cohérence intellectuelle à ces recherches - on a pu parler de collège invisible - c'est donc : - d'une part, sur le plan théorique, une conception nouvelle de la communication, non plus un schéma linéaire de l'émetteur vers le récepteur avec des relations univoques de cause à effet, mais une vision « orchestrale », systémique des transactions effectuées ; - d'autre part, sur le plan pratique, une méthodologie du changement qui se

focalise moins sur le contenu que sur le contexte et a permis l'élaboration de techniques nouvelles.

C'est dire que pour ce courant, communiquer c'est intégrer l'action d'un orchestre. Et dans cette activité, nul n'est le sujet à part entière d'une communication, chacun y participe sans en être la source ponctuelle, ni l'aboutissement. Quels sont donc les principes qui sous-tendent ce courant ?

A. Des principes de la communication selon le Collège invisible

Les principes de la communication qu'avance l'École de Palo Alto résident dans les cinq axiomes de Watzlawick, Helmick et Jackson (1967). Ceux-ci s'énoncent ainsi qu'il suit :

1. On ne peut pas ne pas communiquer

De même qu'il est impossible de ne pas avoir de comportement, dans une situation de communication, tout est parlant et a une valeur dans le cadre de l'échange. La communication s'érige donc en contrainte, un impératif sans lequel il est impossible de vivre. Il en découle également que la communication est un outil d'action. Il est impossible d'agir sur le réel sans avoir recours au langage, et l'ensemble de l'activité humaine en société est régie par l'exercice de cette capacité humaine. Puis est-il impossible d'agir et de transformer le monde sans avoir recours à la communication sous toutes ses formes.

La communication ici est en outre présentée comme n'étant pas uniquement intentionnelle. Elle peut aussi être accidentelle, inconsciente. C'est en effet ce que rappelle Lemieux (1978 : 324) en ces termes : « la communication au sens large inclut les signaux émis (le refus d'émettre étant lui-même un signal), mais aussi les signaux observés sans émission, c'est-à-dire sans transmission intentionnelle ». En plus, il s'agit d'une entité très englobante, si bien qu'elle va au-delà de la simple émission de la parole pour tenir compte du para verbal. Nous y revenons plus bas. Mais avant, il est utile de souligner que même en cas de raté communicationnel, il reste impossible de parler d'absence de communication. À titre d'illustration, même un *quiproquo* qui se produit lors d'une conversation n'invalide pas le caractère communicationnel de l'échange, bien que ce fait dénote en réalité une situation d'incompréhension réciproque des interlocuteurs.

2. Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication.

D'après ce courant, dans une communication, il existe deux niveaux principaux du message : le contenu et la relation. Autrement dit, le sens d'une communication s'analyse à deux niveaux : le contenu informationnel et le contenu relationnel.

Selon cette thèse, tout énoncé est porteur d'informations, donc de données et d'instructions. Les premières désignent ce qu'on souhaite faire comprendre, pourtant les secondes constituent ce qu'on souhaite faire comprendre au sujet de ce qui a été dit. Celles-ci visent donc à orienter la compréhension de l'interlocuteur, en vue d'éviter tout malentendu. Elles visent à permettre aux interlocuteurs de garder le contact, de maintenir une relation cordiale tout au long de l'échange. Aussi, la compréhension des informations transmises dépend-elle de l'habileté du locuteur à assurer une bonne expressivité à travers le contenu relationnel. Ce double aspect communicationnel et métacommunicationnel de l'interaction donne lieu à des conclusions qui seront tirées plus bas quant à ce qu'il faudrait retenir du discours sous le regard des thèses du Collège invisible.

3. La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires.

Ici, la communication est présentée comme étant structurée. Cette structuration fait de l'interaction un ensemble de séquences coordonnées. La coordination des séquences naît en retour de l'observation d'un ensemble d'indices relationnels. Ceux-ci ponctuent le texte et conditionnent donc la manière de comprendre le texte. Bateson et Jackson (*Op. cit.*) notent d'ailleurs que les mauvaises ponctuations sont à l'origine de nombreux conflits causant l'échec de l'interaction.

Si cet élément revient sur la nature capitale de l'aspect relationnel, il attire en outre l'attention sur deux faits. D'abord, les éléments relationnels sont des marqueurs qui peuvent être placés sous le prisme de la ponctuation. Par ponctuation, ici, il ne faudrait pas se limiter aux différentes marques (points, virgules, points-virgules...) qui permettent l'articulation à l'oral d'un texte écrit. L'interaction verbale est ponctuée de marques à la fois verbales et paraverbales qui permettent, non seulement de reconnaître le début et la fin des séquences ou messages, mais aussi de comprendre le ton sous lequel il faudrait analyser et interpréter les énoncés émis. L'étude et la maîtrise de ces marques à la fois verbales et paraverbales est donc utile au bon exercice de l'interaction, et donc à la réussite de la communication.

Deuxièmement, ce fait permet de voir que l'interaction ne se déroule pas comme un tout produit en une bouchée. Comme l'a laissé remarquer Garfinkel, ce fait humain se déroule sur le temps, d'où sa structuration en début, cours et fin. À cette structure de surface, l'École de Palo Alto ajoute une sous-structuration ponctuée d'après l'emploi de marqueurs qui assurent l'orientation de la compréhension du dit, puis le contact entre les interlocuteurs. Puis, c'est le respect de la ponctuation qui permet que l'interaction se déroule dans son intégralité, donc du début jusqu'à la fin.

4. Les êtres humains usent de deux modes de communication : digital et analogique. Le langage digital possède une syntaxe logique très complexe et très commode, mais manque d'une sémantique appropriée à la relation. Par contre, le langage analogique possède bien la sémantique, mais non la syntaxe appropriée à une définition non-équivoque de la nature des relations.

Ainsi, toujours dans le sillage de la communication et de la métacommunication ou mieux, de l'informationnel et du relationnel, la communication est définie comme se déroulant à deux niveaux : le digital et l'analogique. En d'autres termes, il existe dans le dit d'un énoncé deux structures, l'une plus audible que l'autre. Le digital est la première structure. Elle montre les éléments de l'énoncé tel qu'ils se produisent en surface, mieux, tel qu'ils arrivent à l'interlocuteur. C'est le niveau des mots, le niveau dénotatif. La seconde structure, elle, est la plus audible : c'est l'analogique. C'est le niveau du symbolisme, donc, de ce qu'il faudrait comprendre derrière l'alignement des mots au niveau dénotatif. C'est le niveau connotatif de la communication.

Tout message, voir toute interaction de manière générale, se déroule sur deux plans : le dit et le sous-entendu. La capacité des locuteurs à poursuivre leur interaction du début à la fin dépend de leur aptitude à bien envisager ces deux niveaux d'expression. Autant le locuteur d'un message devrait faire attention à la bonne articulation du contenu digital en vue de garantir un bon contenu analogique, autant l'interlocuteur doit pouvoir distinguer de la structure digitale produite celle analogique que l'autre souhaite sous-entendre. C'est ce jeu qui permet le contact permanent des interlocuteurs du début jusqu'à la fin de la communication, mais surtout l'atteinte des buts interactionnels.

Un autre fait à relever est que la communication digitale est strictement verbale. À l'inverse, celle analogique est à la fois verbale et non verbale. Elle se sert des éléments non verbaux pour étayer ceux de la structure verbale. C'est par eux que s'exprime le véritable sens de la structure digitale.

5. Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence.

Dans une interaction, il y a interdépendance entre les participants. Les répliques des uns dépendent de celles des autres. On s'aperçoit donc que les locuteurs ont un statut égal puisqu'ils opèrent des comportements similaires et posent des actes d'égales valeurs. Pourtant, les actes que l'un et l'autre pausent sont complémentaires dans la construction de l'objectif visé.

Autrement dit, l'analyse d'une séquence interactionnelle ne saurait se faire en considérant strictement les apports des interlocuteurs. Il faudrait partir de l'ensemble pour comprendre le sens. Par ailleurs, la construction de ce sens tient essentiellement compte des buts illocutoires qui ont orienté de bout en bout les productions des interactants. C'est pour cette raison que la vision de la communication de cette approche a été qualifiée « [d']approche systémique de la communication » (Josien, *Op. cit.*). Aucun élément ne s'y tient comme séparé du reste de l'organe. Tous interagissent, l'apport des uns ne faisant sens qu'à cause de celui des autres.

B. La vision du discours et ses conséquences pour le discours scientifique

Les éléments ci-dessus développés permettent de déboucher sur une vision du discours, voire du discours scientifique. Cette vision s'énonce en termes de caractéristiques du discours au sens large, puis plus précisément du discours scientifique. Nous montrons donc ci-dessous les critères de définition du texte qui émanent des lignes *supra*, ainsi que leurs conséquences pour la description du discours scientifique.

1. Le discours comme contrainte socio-pragmatique

De l'axiome premier susévoqué, il découle que la première caractéristique du discours est celle qui présente le discours comme étant, au plan social, un impératif que l'on doit satisfaire dans le cadre de la vie en communauté. Il est impossible, aussi longtemps que l'on vit avec d'autres êtres humains, de ne pas communiquer. Car, en fait, cet acte quotidien est fortement rattaché à l'ensemble de l'activité humaine, et il n'est action humaine qui n'oblige à communiquer. C'est à ce titre qu'Awoundja (2013 : 303) affirme : *Dans les sociétés traditionnelles, la parole, isomorphe de la lumière et du pouvoir d'en haut, est considérée comme un élément fondamental de cohésion du groupe.* Aussi, tout est-il communication, et donc, discours. Pour dire que le discours en général, puis le discours scientifique en

particulier, n'est pas un ensemble figé. Il peut prendre des formes variées, y compris celles qui excluent l'aspect verbal. Mais, toujours est-il qu'il s'agit d'une entité qui intègre les activités sociales quotidiennes.

On note alors que le discours scientifique est pour les communautés scientifiques ce que sont les autres formes de discours pour d'autres plans de la vie. Ceci implique qu'il n'y a pas de vie académique sans communication. Aussi, le discours scientifique est-il ce mode d'expression qui satisfait les besoins de l'activité épistémique, celle-ci variant en forme selon les différentes situations de communication qu'impose l'activité des communautés scientifiques.

2. Le discours comme étant doublement structuré aux plans informationnel et relationnel

De ce point de vue, le discours scientifique apparaît comme ayant une double structure. C'est en fait le mélange d'un aspect informationnel et d'un autre relationnel. Au plan informationnel, le discours est constitué d'un ensemble de données que communément construites et partagées entre les membres d'une communauté langagière. Puis, au plan relationnel, il s'agit d'un ensemble structuré de règles positives et négatives à valeur culturelle qui encadrent la production langagière. Ce second aspect de la structure discursive a pour fonction de permettre qu'au-delà du simple objectif d'échange d'informations, l'activité expressive joue un rôle d'outil de liaison et d'entretien des relations interhumaines.

En conséquence, le discours scientifique répond lui aussi à une double structure informationnelle et relationnelle. Au plan informationnel, il s'agit d'un ensemble structuré d'informations de nature épistémique rappelées ou exprimées par des locuteurs membres de communautés scientifiques. Cet aspect structurel permet de distinguer les textes scientifiques d'après leurs thématiques, domaines d'études, voire approches de construction.

Du point de vue relationnel, le discours épistémique est frappé d'une infrastructure normative qui vise la gestion des rapports humains au sein et entre les communautés scientifiques. Cet ensemble constitué de règles à valeur culturo-linguistique vise le maintien de saines relations interindividuelles au sein des communautés linguistiques. Dans un cadre d'expression où chaque discours se pose généralement en s'associant ou en s'opposant à d'autres de la même espèce, la structure relationnelle du discours scientifique a pour objectif de permettre à ce mode d'expression de gérer ces deux volets, en l'occurrence les relations iréniques et ceux d'opposition.

3. Le discours comme ensemble logique d'éléments liés par la ponctuation

Au-delà de la dichotomie informationnel - relationnel, le discours apparaît comme doté de cohérence. Car, bien que constitué d'une suite logique de messages qu'il est impossible de considérer de manière isolée, le discours tient sa particularité ou se distingue des unités qui le constituent par sa cohérence. Celle-ci est garantie par un ensemble d'outils à la fois linguistiques et paralinguistiques, verbaux et paraverbaux, lesquels permettent à ces éléments à priori isolés de former un tout cohérent et indissociable.

Pour ce qui est du discours scientifique, ceci entraîne en conséquence le fait que ce mode d'expression, à l'oral comme à l'écrit, se définit par sa composition, donc par sa nature. C'est donc un tout cohérent et cohésif. Cette cohérence du texte scientifique est une qualité indispensable et réalisable à l'usage d'éléments à la fois verbaux et non verbaux qui meublent sa structure. Au plan verbal, il s'agit de termes qui permettent d'une part de marquer la distinction à faire entre les unités du dit, c'est-à-dire d'indiquer le début et la fin des éléments qui constituent l'ensemble. Cependant, bien qu'ils induisent la distinction, ils favorisent autant le marquage de l'ensemble des relations existant entre ces faits avancés : addition, contiguïté, contraire, concession, causalité... Leur action permet une suite logique aux unités de la composition. D'autres éléments paraverbaux s'ajoutent à ceux que nous venons d'évoquer. Il s'agit de l'ensemble des signes de l'écrit (virgules, points, points-virgules...) et de leurs réalisations à l'oral (intonation, ton...). C'est au bon usage de ces différentes formes que le texte scientifique garantit sa cohérence, une caractéristique très importante qui lui permet l'expression claire et totale de l'idée émise dès l'entame sans qu'il y ait possibilité de confusion.

4. Le discours comme objet digital et analogique

La quatrième particularité du discours est sa nature digitale et analogique. Ceci laisse entendre que le discours, dans son expressivité, se déroule à deux niveaux, notamment ceux de surface et profond. Au niveau digital ou de surface, on retrouve le discours dans les unités linguistiques qui le déroulent, révélant de ce fait son sens premier. Au niveau analogique, donc profond, on retrouve le sens profond. Celui-ci est construit par association du dit aux faits issus du contexte de production du dit.

Le discours scientifique n'échappe pas à cette règle. Il se produit à deux niveaux : celui de surface, des mots et du sens premier. Puis, au-delà de ce cadre digital, il intègre un second aspect, celui du sens connotatif obtenu par analogie et par association des éléments verbaux et paraverbaux.

5. Le discours comme cadre d'expression de la symétrie et de la complémentarité

Ici, le discours est présenté comme ne relevant point uniquement de l'action constructrice d'un seul individu. C'est toujours une construction coopérative et donc, le fruit de l'agencement d'efforts multiples. Les apports des différents participants à son élaboration se tiennent comme se répondant les uns les autres et donc comme se complétant.

De même, le discours scientifique n'intègre jamais que les apports d'un seul acteur. C'est le terrain d'une expression plurielle où différents acteurs interagissent. La gestion de cette interaction et complémentarité s'étaie à la lumière de la cohérence que nous avons déjà expliquée.

Les thèses du Collège invisible reviennent plus amplement sur la valeur pragmatique du discours et sur sa structure énonciative. Elles montrent en effet qu'il s'agit d'une contrainte humaine et d'un outil de satisfaction des besoins quotidiens sans lequel l'action sur le monde est impossible. Le monde de la science n'échappe pas à cet impératif. Le discours, comme l'a démontré préalablement Garfinkel, a une valeur utilitaire, mais aussi et surtout une structure. La deuxième contribution de ce courant a été d'apporter des éclairages supplémentaires au sujet de la constitution du discours. Il en a découlé que c'est un ensemble d'éléments a priori distincts, qui sont mis ensemble par des liens cohésifs à la fois verbaux et paraverbaux.

Cependant, il reste à inventorier, entre autres, les différents marqueurs qui matérialisent la cohérence et la cohésion des unités expressives du discours en général et du discours scientifique en particulier. Avant d'aborder les théories qui répondent à ce besoin, il convient de traiter de la contribution d'une autre école, celle de l'ethnographie de la communication.

III. L'ETHNOGRAPHIE DE LA COMMUNICATION DE DELL HYMES, JOHN LONGSHAW AUSTIN ET JOHN ROGERS SEARLE

D'après Ogien (2016 : 2), « Les travaux des interactionnistes réalistes se sont développés, eux, à partir de données de nature ethnographique ». Il poursuit en soulignant que ceci « a suscité les sarcasmes de ceux qui refusaient obstinément d'accorder une place à ce courant dans une discipline en quête désespérée de légitimité scientifique » (*Ibidem*). Il apparaît alors clairement que l'ethnographie de la communication est une approche réaliste à l'étude de la communication qui s'est développée à la lumière de données ethnographiques.

Son essor est le fruit de longs débats au cours desquels pour s'imposer, il s'est agi pour les tenants de cette démarche de démontrer une certaine révolution à l'étude de la communication humaine.

Il convient de rappeler que l'ethnographie de la communication est issue de l'anthropologie sociale et culturelle. Elle s'est donné pour objectif l'étude de l'action pratique comprise comme l'ensemble des comportements interpersonnels observables entre membres d'une même communauté ou entre membres de communautés différentes (Cilianu-Lascu, 2003 : 112). Aussi l'interaction ou la rencontre est-elle perçue comme la plus petite unité interpersonnelle d'une communauté humaine. Autrement dit, l'interaction y figure comme la plus petite forme de comportement observable. Pourtant, bien qu'étant de forme minimale, l'interaction constitue la base sur laquelle il est possible de comprendre toutes les autres formes d'actions de l'homme en société. C'est ce que rappellent ces propos de Cilianu-Lascu, (*Op. cit.*) : « L'ethnographie de la communication propose des méthodes d'observation du quotidien pour en découvrir une organisation sous-jacente et un ordonnancement des conduites sociales, même mineures ».

1. Les principes de la communication selon l'ethnographie de la communication

Tout comme les autres thèses déjà évoquées, la description de la communication suit un canevas qui s'énonce à travers un certain nombre de faits que nous choisissons de nommer principes.

i. Les actes de parole

La distinction entre actes de langage et de parole s'inscrit dans la logique pragmatique qui perçoit le langage non pas uniquement comme un outil de description du monde, mais aussi et surtout comme un moyen d'accomplir diverses actions et donc d'agir sur le monde. Cet aspect de la vision ethnographique a longuement été développée par Austin dans son ouvrage : *How to do things with words* (1962), et par J.-R. Searle dans deux ouvrages : *Les Actes de Langage* (1972), et *Sens et expression* (1982). Pour ces auteurs, la langue ne fait pas que nommer les objets du monde et décrire la réalité. En plus et surtout, c'est un moyen d'accomplissement des individus et de transformation du monde. Les énoncés que nous produisons ne sont donc pas essentiellement constatifs suivant le modèle vrai ou faux. Ils sont aussi explicitement ou implicitement performatifs (donc accomplissant des actions), d'où la distinction énoncée ici.

En effet, trois actes se produisent dans un même énoncé. Il s'agit des actes locutoire (ce qui est dit), illocutoire (ce qui est fait à travers l'énoncé) et perlocutoire (ce qui est concrètement réalisé par l'énoncé suivant le but de sa production). La réalisation de ces trois actes en un obéit à des conditions dites de félicité. Celles-ci permettent de garantir l'accomplissement du but énonciatif. Il faut en général que le destinataire reconnaisse l'intention conventionnellement associée à l'énonciation. Il faut donc l'emploi de marqueurs non ambigus (univoques), de l'intonation et des indices du contexte pour orienter la compréhension de ce dernier. Pour réussir, l'émetteur doit se soumettre aux lois du discours : n'importe qui ne peut pas dire n'importe quoi, en n'importe quelles circonstances. Ceci veut dire qu'il faut s'assurer que la personnalité du locuteur corresponde aux paramètres de l'acte à accomplir, que les circonstances de la production de l'acte concordent avec l'action, puis que le lieu soit propice.

C'est le lieu pour Lohissel (1999 : 16-17) de soutenir que « L'attention se focalisera donc sur les normes et les variances culturelles et en particulier sur les rituels, la symbolique sociale, l'imaginaire collectif, les valeurs et les représentations sociales ». Le langage acquiert de ce fait une valeur socioculturelle. Il se produit aussi suivant des normes qu'il faut respecter et des rituels stricts. Et Auge (1994 : 25) de poser que :

si l'on accepte l'adéquation quasi synonymique relation/communication et l'imbrication constitutive de ce couple dans la culture, culture et communication deviennent alors les deux faces réversibles d'un même phénomène, objet de toutes les sollicitudes ethno-anthropologiques.

La communication acquiert alors une valeur fortement culturelle, d'où son lien étroit avec les activités quotidiennes et l'accomplissement des gestes qui donnent sens à la vie des hommes et assurent les relations qu'ils entretiennent en communauté. Ce fait nous pousse au second principe qui met la communication en rapport avec le contexte de sa production.

Mais avant, notons que la thèse des actes de parole, comme nous l'avons dit, précise la fonction pragmatique du langage. Visant autant la compréhension du langage que la compréhension du langage dans la vie sociale, D. H. Hymes choisit de privilégier une perspective centrée sur l'action parce que c'est elle qui autorise l'approche la plus globale. D. H. Hymes se situe au cœur de l'évolution vers les aspects énonciatifs de la communication dans leurs dimensions interactives et relationnelles. Il faudrait rappeler que dans ce contexte et au-delà de l'apport d'Emile Benvéniste, l'importance des travaux d'Austin ci-dessus prouve qu'il existe entre l'action et la parole, des rapports à la fois extrinsèques et intrinsèques. C'est donc à travers la mise en évidence du rôle décisif du performatif, et de manière plus large de

l'« illocutoire » que l'ethnographie de la communication renforce la vision pragmatique du langage humain.

ii. La communication comme étant liée et s'incarnant dans le contexte

Marc et Picard (1989 : 84) notent que

Le contexte peut être un environnement sémiotique mais, pour l'anthropologue, c'est avant tout la situation qui importe, ce terme désignant le cadre et les circonstances dans lesquels se déroule une interaction. Mieux, pour ce courant, le contexte est un « champ social, ensemble de systèmes symboliques, de structures et de pratiques ».

Le contexte est donc un fait fédérateur et hautement significatif pour l'activité communicationnelle, d'où l'intérêt que l'on lui porte en linguistique de manière générale, et dans le cadre des travaux en ethnographie de la communication en particulier. D'après Lohissel (1999 : 19),

Dans leurs travaux, beaucoup de chercheurs se sont penchés sur ce que, de façon globale, on peut appeler des "micro-univers" : un hôpital, une prison, une école... Ceci tient, au moins en partie, à une tendance générale du moment qui entend privilégier l'ordinaire, le banal, le quotidien, le concret des échanges et des sujets parlants.

L'auteur précise donc qu'une part du travail des ethnographes de la communication a été d'étudier le rapport entre les lieux ou micro-univers où se produit la communication et le contenu communicationnel. Chaque contexte, comme nous l'avons vu avec les autres courants, convoque un type d'activité et des postures agentives particulières. L'activité langagière s'en trouve donc fortement influencée. Elle épouse la forme, le contenu et les actes agentiques du milieu de production.

Précisons que le contexte joue ici une très grande fonction. C'est le lieu de la coopération entre des acteurs, comme le présente Birdwhistell cité dans Lohissel (1999 : 17) qui conçoit « la communication comme un système et insiste sur le fait que, dans le système de communication, les interlocuteurs s'engagent ; l'individu ne communique pas, il prend part à une communication ; il participe ». Le contexte est donc le lieu de la cristallisation des rapports coopératifs. C'est aussi le terrain d'une énonciation multiple qui ne paraît pas uniquement à la rencontre de plusieurs acteurs qui échangent entre eux des messages. Non, le seul énoncé d'un locuteur fédère une multitude de messages comme le montrent les trois formes d'actes de parole développés ci-dessus. On se rapproche donc de la vision qui voit le

langage non uniquement sur le plan dialogal. Mieux, il existe un dialogue situé dans un contexte beaucoup plus virtuel qui s'engage même quand le locuteur est seul. Même si ceci n'apparaît pas clairement dans cette théorie, les germes de cette manière de voir la communication en contexte naissent ici, ainsi que le besoin de développer cette vision à partir d'autres courants.

iii. La compétence de communication

Comme le relève Saint-Pierre (1987 : 319), la notion de compétence de communication développée par Hymes est une réplique à celle de compétence linguistique issue des thèses de Chomsky dans *Aspects of the Theory of Syntax*. Contrairement à ce dernier qui semble concentrer son analyse sur la langue sans trop d'intérêt pour son usage social, Hymes tente une étude socialement constituée des phénomènes linguistiques. Hymes (1984 : 12 - 13) pose qu'il ne suffit pas d'étendre le domaine de la linguistique à la pragmatique, au discours, au texte, etc. tout en maintenant les orientations et les bases de la linguistique elle-même inchangées. Il faut admettre des fondements qui incluent les sciences et la vie sociales. Il propose ainsi une analyse linguistique fondée sur la parole, laquelle intègre l'étude des rapports de rôles, de statuts et de tâches. En somme, il pose la pratique d'une « linguistique socialement réaliste [à l'opposé d'une linguistique socialement constituée, qui] prend en compte les styles de parole, la façon de parler des personnes et des communautés » (Hymes, 1984 : 20). C'est de cette autre forme de linguistique que découle son intérêt pour la compétence de communication.

Pour Hymes (1984 : 89) la notion de compétence va au delà de la grammaire. Il argue « [qu']un membre normal d'une communauté possède un savoir touchant à tous les aspects du système de communication dont il dispose. Il manifeste ce savoir dans la façon dont il interprète et évalue la conduite des autres, tout comme la sienne propre ». La compétence ainsi décrite prouve que les phénomènes langagiers sont situés, et à la fois radicalement sociaux et personnels (Juanais et Noyer, 2007 : 118). Par ce concept, Hymes (1972 : 36) établit que « Les règles de la parole correspondent aux manières dont les locuteurs associent des modes d'élocution particuliers, des sujets ou des formes de message, avec des activités et des contextes particuliers ». La compétence de communication est donc le moyen par lequel l'individu met la parole en lien avec les problèmes sociaux qu'il résout au quotidien.

Bref, cette compétence est ce dont un locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs. C'est une capacité performative (*abilitty to perform*). Elle intègre « l'adéquation (*appropriateness*) des messages

verbaux à leur contexte et leur acceptabilité (*acceptability*) au sens le plus large » (Gumperz et Hymes, 1972).

En s'appuyant sur « l'acte de discours » (*speech event*), ou acte de parole, la compétence de communication se décrit donc comme l'ensemble des stratégies, valeurs et contraintes combinatoires d'où émane le sens social des actes de parole à partir d'un certain cadre culturel. Cette compétence de communication est en fait indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations qui touchent la langue, ses traits et ses usages. Elle est aussi liée aux attitudes relatives au rapport entre la langue et les autres codes de conduite en communication (Hymes, 1984 : 74).

La notion de compétence de communication relève donc d'une importance capitale pour la compréhension de la vision ethnographique de la communication. Elle démontre, à la suite de la théorie des actes de parole que la langue ne saurait exister pour elle-même. Le langage sert en fait des usages sociaux quotidiens variés dont il ne peut être dissocié. Aussi, pour décrire le locuteur modèle d'une langue, faudrait-il envisager celui-ci à travers son aptitude à bien employer la langue pour réaliser diverses fonctions sociales. Il ne suffit donc pas de bien agencer les mots. Non, la réussite de la communication dépend fortement de l'adéquation entre ce qui est dit est la valeur du dit dans la vie actuelle.

Ce principe, ainsi que les deux autres qui le précèdent, sont d'une grande importance pour la description du discours en général, puis du discours scientifique en particulier. Nous développons donc ci-dessous les conséquences de ces thèses sur la spécification de l'expression épistémique.

2. La vision du discours et ses conséquences pour le discours scientifique

Il découle de ce qui précède quatre grandes caractéristiques du discours en général, puis du discours scientifique en particulier. Tout d'abord, il en ressort que le discours est hautement dialogique. Ensuite, c'est une entité performative. Troisièmement, il s'agit d'un fait hautement référentiel, vu son lien avec le contexte. Quatrièmement, le discours est un miroir d'où transparaissent les marques de la personnalité du locuteur.

a-Le discours, entité hautement dialogique

Le dialogisme du discours va bien au-delà du simple fait qu'on puisse le décrire comme un ensemble d'unités mises en commun par des liens cohésifs, bien que provenant de locuteurs différents qui interagissent dans un contexte donné. Le dialogisme du discours ici, naît d'un double fait. Tout d'abord, nous avons pu voir que son contexte de production n'est

pas uniquement physique, peut aussi s'entrevoir au niveau virtuel. De ce fait, le discours, tout comme la communication, n'engage pas toujours plusieurs locuteurs qui interagissent en présentiel. Il faudrait en plus concevoir des situations de production discursive où des locuteurs, bien qu'isolés, interagissent de manière virtuelle avec d'autres. Cet autre cas, au sens de la définition du contexte selon cette théorie, n'est pas moins dialogique que ceux des interactions en face à face.

En plus, le dialogisme du discours apparaît dans la thèse des niveaux d'actes de parole. Les trois types d'actes locutoire, perlocutoire et illocutoire démontrent qu'en un seul discours produit par une même personne s'énonce toujours plus d'une voix, donc plus d'un message. C'est un autre niveau du dialogisme qui corrobore la situation de communication quasi-individuelle que nous venons d'évoquer. En clair, la *multidimensionnalité* du contexte et la triple énonciation décrite par la thèse des actes de parole soutiennent la polyphonie caractérisant le discours, d'où la considération de ce fait, ici, comme une identité remarquable du discours, voire de l'expression scientifique.

Dans le cas de ce dernier, on comprend alors qu'une partie de son dialogisme provienne de ce que les contextes scientifiques dans lesquels il se produit intègrent des situations réelles d'interaction en face à face, mais aussi d'autres beaucoup plus virtuelles où le chercheur est seul, mais doit converser activement avec ses pairs au cours de l'activité de production discursive. Puis, le discours du scientifique s'énonce à plusieurs niveaux puisqu'il se produit en trois actes locutoires, illocutoires et perlocutoires. Sans vouloir revenir plus profondément sur la significativité de ces actes, remarquons que le niveau locutoire désignerait donc pour cette entité, le discours dans son agencement en mots, phrases, paragraphes, chapitres, parties, bref tel qu'il se déroule à l'œil ou à l'ouïe des interlocuteurs. Ensuite, le niveau illocutoire correspondrait au texte scientifique dans sa significativité au plan des buts énonciatifs qu'a le locuteur au moment de la production de son discours. Ici, on voit le discours scientifique dans ses intentions de convaincre, critiquer, modifier les comportements... Puis, le perlocutoire renvoie au discours épistémique dans son application sociale. Il transmet des messages touchant des situations sociales, répond à des questions qui font débats dans la communauté, résout des problèmes... Ce triple aspect énonciatif du discours scientifique fait de lui un fait hautement dialogique.

b-Le discours, une entité performative

La théorie des actes de parole développée ci-dessus démontre que le discours se caractérise aussi par son application performative. C'est une entité performative qui ne se

limite pas au dire, mais qui va bien au-delà. Le discours, et donc le discours scientifique, accomplit différents actes. Tout d'abord, il informe : c'est le niveau locutoire. Et pour le discours scientifique ce niveau démontre qu'en premier lieu, il accomplit l'action de faire connaître différentes formes de savoirs scientifiques (anciens et nouveaux). Le second niveau du discours est illocutoire. Ici en plus d'informer le discours scientifique débat, contredit, convainc, modifie des comportements. Au niveau perlocutoire, le discours scientifique répond à des préoccupations sociales. C'est de cette triple capacité à agir que découle la vision selon laquelle l'on puisse dire que le discours, ou mieux le discours scientifique est performatif.

c- Le discours, entité hautement référentielle

Le discours est étroitement lié à son contexte de production dont il porte les marques. Il est donc le tremplin à partir duquel on peut reconstituer et observer le contexte. Le discours devient donc une référence. Sa construction et son analyse repose précisément sur le produit. Parlant du discours scientifique, différents types de textes deviennent alors liés aux différents contextes qui conditionnent leurs productions. Pour les concevoir et les analyser il devient utile de partir du contexte. De manière plus concrète, nous disons que les formes de textes (articles, communications, mémoires, thèses...) sont des tremplins des contextes qui ont permis leurs constructions. Ils deviennent donc des références pour ces contextes puisqu'ils en gardent des marques observables.

d- Le discours, reflet de la personnalité du locuteur

De même que le discours porte les marques du contexte de sa production, il retient les marques de la personne du locuteur. C'est ce qui témoigne de son caractère personnel en dépit de son aspect collectif lié au dialogisme. Ceci permet de dire que le discours scientifique est loin d'être vide des marques de subjectivité. Le fait qu'il émane d'une production individuelle fait qu'outre les éléments d'objectivité qui lui donnent un caractère scientifique apparaissent des indices de la personne du scientifique qui s'énonce dans le texte.

Il découle de ce qui précède que l'ethnographie de la communication insiste plus sur le caractère performantiel du discours. Il reste encore à voir plus profondément l'aspect relationnel. C'est en raison de ce fait que nous convoquons infra la microsociologie goffmanienne.

IV. LA MICROSOCIOLOGIE DE GOFFMAN (1973 et 1974)

Les thèses de cette théorie se développent aux côtés des autres courants de la pragmatique linguistique déjà débattus. Celles-ci émanent des travaux de l'Américain Erving Goffman, à la suite duquel on retrouve ceux de Penelope Brown et Stephen Levingson. Ces chercheurs se sont principalement appesantis sur l'aspect relationnel du discours que nous avons commencé à aborder avec l'ethnométhodologie de Garfinkel. Pour être plus précis, il s'agit de débattre de comment le langage se produit dans l'optique de favoriser la construction des rapports interhumains. Leur apport dans ce cadre est à l'origine de l'entrée du concept de politesse linguistique que développe peu après la linguiste française Cathérine Kerbrat-Orecchioni. Le principal apport de cette thèse se résume au principe de la face que nous développons ci-dessous.

A. LE PRINCIPE DE LA FACE

D'après Goffman (1973 : 11), dans toute conversation, les acteurs s'engagent à se projeter dans leurs énoncés. C'est ce qu'affirme l'auteur quand il dit :

Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou bien mobilisent les informations dont elles disposent déjà. Elles s'inquiètent de son statut socio-économique, de l'idée qu'il se fait de lui-même, de ses dispositions à leur égard, de sa compétence, de son honnêteté, etc. Cette information n'est pas recherchée seulement pour elle-même, mais aussi pour des raisons très pratiques : elle contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement ce qu'ils peuvent en attendre. Ainsi informés, ils savent comment agir de façon à obtenir la réponse désirée.

Un propos qui démontre que dès le début d'un échange, les intervenants sont préoccupés par la réussite de la conversation. Pour ce faire, ils recueillent ou rappellent un ensemble d'informations préalables sur leurs interlocuteurs. Celles-ci concernent précisément sa personne et ses intentions liées à l'échange. Goffman révèle alors que l'interlocuteur peut volontairement :

Désirer donner une haute idée de lui-même ou qu'on lui prête une haute idée de ses interlocuteurs, ou qu'ils s'aperçoivent de ce qu'ils pensent en fait à leur sujet, ou qu'ils n'aient aucune impression bien nette ; il peut désirer instaurer un accord suffisant pour que l'interaction se poursuive

ou bien bernier ses interlocuteurs, se débarrasser d'eux, les déconcerter, les induire en erreur, les contrarier ou les insulter (Goffman, 1973 : 13).

Bref, chacun des pôles de la conversation contrôle la conduite de(s) autres afin d'agir en conséquence. Et chacun agit généralement de manière à créer chez l'autre l'impression qu'il a intérêt à susciter, dans l'optique d'atteindre ses buts communicationnels.

L'auteur relève ainsi que les interlocuteurs se projettent donc généralement, voire toujours dans leurs interventions au début et au cours de la communication. Cette projection de soi dans le discours peut prendre la forme d'« expressions explicites » ou celle d'« expressions indirectes ». Il note ensuite que l'énonciation implicite de soi est la forme la plus employée et la plus liée au contexte. Au contraire de la première, cette dernière forme d'autoévocation est surtout non intentionnelle. Les actes posés par un intervenant peuvent être délibérément influencés par les attentes des autres. Parfois, ses actes sont calculés, mais il ne s'en rend compte qu'à moitié. Dans d'autres circonstances aussi, les actes que pose un individu sont dictés par les traditions du groupe ou du statut social auquel il appartient. Pourtant, qu'ils soient délibérés ou pas, l'expression de soi dans une conversation peut être comprise ou mal interprétée par l'interlocuteur. En cas de mauvaise interprétation, il se produit très naturellement des ruptures de définition qui peuvent compromettre la réussite de l'échange.

Ayant conscience de la possibilité de ruptures de définition, les intervenants « emploient sans cesse des procédés préventifs pour éviter ces ennuis et des procédés correctifs pour compenser le discrédit qu'ils occasionnent quand on n'a pas su l'éviter » (*Ibidem*). Ces procédés tactiques et stratégiques sont de deux types :

- les techniques défensives (quand ils sont employés par un locuteur pour protéger ses propres projections) ;
- les techniques de protection ou de tact : quand elles sont employées par un locuteur pour sauvegarder la définition projetée par un autre participant.

Pour la microsociologie, toute situation de communication s'assimile à une scène de théâtre. Ainsi, au-delà de ce que nous pouvons bien penser, la conversation que l'on a avec un interlocuteur est généralement remplie de fausses impressions qu'on demande implicitement à nos partenaires de prendre au sérieux. On leur demande de croire au personnage que nous prétendons être. Un ensemble d'exemples démontre alors cette tendance que l'on a à projeter des masques à la face de nos interlocuteurs : un subordonné qui traite son supérieur avec les égards qu'impose son rang, juste pour s'accommoder aux exigences de

la fonction, des malades qui produisent de faux symptômes dans le but de ne pas décevoir des élèves-infirmiers, des médecins qui arrivent à faire des prescriptions juste pour donner à leurs patients l'espoir d'une guérison possible...

Dans ce jeu, il peut arriver que l'on soit cynique ou sincère. On parlera de cynisme dans le cas où en jouant de telles farces, l'on ne croit pas à son propre jeu. À l'opposé, lorsqu'on le fait avec la conviction de produire la juste impression attendue et reçue par l'interlocuteur, on parlera de sincérité. Relevons que la définition de sincérité ici est différente de celle que nous lui aurions normalement donnée, celle qui est liée à la notion de vérité. Ici, la sincérité désigne l'adresse avec laquelle l'on fait croire à un interlocuteur que nous sommes réellement ce que nous prétendons être. Ceci implique qu'au cours d'un échange, nous jouons toujours des rôles que nous assumons avec plus ou moins de sérieux. De ce fait, que nous créions de vraies ou de fausses impressions chez nos interlocuteurs, celles-ci finissent par déterminer le cours de la conversation selon le degré de tact avec lequel ces informations sont accueillies. En d'autres termes, à l'inverse, l'interlocuteur peut également s'évertuer à accueillir les impressions créées par un locuteur soit avec totale conviction/adhésion ou avec cynisme (sans y associer beaucoup de sérieux). C'est de ce double enjeu de cynisme et sincérité que découle la notion de façade.

Goffman (1973 : 29) définit la façade comme étant « la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs. La façade n'est autre que l'appareillage symbolique, utilisé habituellement par l'acteur, à dessein ou non, durant sa représentation ». Et pour ce qui est de la représentation elle-même, il la présente comme étant « la totalité de l'activité d'un acteur qui se déroule dans un laps de temps caractérisé par la présence continue de l'acteur en face d'un ensemble déterminé d'observateurs influencés par cette activité » (*Ibidem*). La représentation est donc la personnalité réelle ou irréelle projetée par le locuteur à l'intention de son public, pourtant la façade est l'appareil, le mécanisme par lequel le locuteur parvient à projeter et à faire accepter ce rôle. Cet appareil comporte un ensemble d'éléments qui comprennent :

- le décor : mobilier et disposition des objets constituant la toile de fond du milieu dans lequel se déroulent les actions des personnes. Si le décor est géographiquement figé, il peut cependant arriver qu'il se déplace avec le personnage comme dans le cas d'un personnage très profane (un marchand ambulant) ou d'un personnage trop sacré (un roi, un président, un mort...).

La façade personnelle : les éléments qui se confondent à l'acteur lui-même et le suivent partout où il va : « signes distinctifs de la fonction ou du grade ; le vêtement ; le sexe ; l'âge et les caractéristiques raciales ; la taille et la physionomie ; l'attitude ; la façon de parler ; les mimiques ; les comportements gestuels... » (*Ibidem* : 29-30). Ces éléments ici cités peuvent être distingués en deux catégories : l'apparence (stimuli qui révèlent le statut social et le rite social auquel le personnage participe, puis le type d'activité qu'il opère à l'instant) et la manière (stimuli visant à dire le rôle que l'acteur a l'intention d'assumer : elles peuvent être agressives/arrogantes ou humbles). Notons que la façade personnelle peut ne pas toujours concorder avec la personnalité réelle du personnage.

- Le degré de généralité ou d'abstraction du rôle à accomplir : tout rôle qu'on accomplit ou qu'on mime ressemble généralement plus ou moins à un ou d'autres rôles semblables.

a. La réalisation dramatique

À titre de rappel, chaque interactant, dans une conversation, doit s'énoncer en vue de permettre à l'interlocuteur de savoir ce qu'il attend de lui et ce qu'il voudrait que cet interlocuteur retienne de lui. Pour y arriver, il lui faut exprimer *pendant la conversation* ce qu'il désire communiquer. Puis, dans le registre de ce qu'il exprime, l'on note, outre sa personnalité, qu'il « peut être en fait tenu ... d'exprimer, au cours de l'interaction, la qualité qu'il revendique » (*Ibidem*), l'attitude qu'il souhaite observer chez son interlocuteur. Notons que les paroles ne suffisent pas pour le faire ; des actes posés, selon le rôle à jouer, sont très généralement des instruments remarquablement efficaces au service de cette communication verbale. C'est ce que Goffman appelle théâtralisation ou réalisation dramatique. Il s'agit de l'ensemble des actes que pose l'individu qui participe à une conversation, lesquels lui permettent d'énoncer sa personnalité et de revendiquer une réaction en retour. L'association de ces signes à l'activité communicative de l'interactant donne à cette activité l'allure d'un jeu de rôle sagement ou inconsciemment mis en scène en vue de permettre l'atteinte des objectifs communicationnels.

b. L'idéalisation

Il s'agit de « la tendance des acteurs à donner à leur public une impression idéalisée par tous les moyens » (Goffman, 1973 : 40). En d'autres termes, la façade que crée un individu est généralement orientée dans le sens de produire une représentation idéale. Cette représentation projetée se veut en général une mise en scène de valeurs sociales tenues par un groupe, une profession, une caste...

Lors d'une représentation, l'individu dissimule les « plaisirs défendus ». On évite donc en très souvent de montrer notre vraie face, laquelle présente aussi des points négatifs que l'on cache généralement à son public. Un autre élément qui illustre l'idéalisation lors d'une représentation c'est l'autocorrection :

On corrige souvent des erreurs et des méprises avant que la représentation n'ait lieu et, du même coup, on dissimule les indices relevant qu'on a commis des erreurs et qu'on les a corrigées. On peut maintenir de cette façon l'impression d'inaffabilité qui a tant d'importance dans de nombreuses représentations » (Goffman, 1973 : 47-48).

Goffman note également d'autres cas d'idéalisation comme le fait de mettre l'accent sur le produit fini, évitant de projeter le processus, ses manques... lors de la présentation d'un produit. Pour un personnage public qui veut paraître sous un beau jour, par exemple, on évitera de montrer le travail que produit son équipe pour lui permettre de soigner son image. On cachera aussi toute sale besogne liée à un produit, une organisation, un service, préférant confier cette besogne légale ou illégale à un tiers.

Le besoin d'idéalisation impose donc dans le cadre de la production du discours, le recours à la cohérence de l'expression (via des techniques de protection), la complicité et l'agissement avec tact. Goffman (1973 : 169) définit la complicité comme le fait de révéler, au cours d'une conversation, des informations contraires aux impressions qu'on prétend créer. Dans ce cas, la complicité est la relation qui est sensée s'instaurer entre l'acteur et ceux qui perçoivent ces incohérences. Dans une situation de communication, cette complicité pourrait contribuer à maintenir le jeu et assurer la réussite de l'échange si les observateurs acceptent d'agir avec tact pour adhérer à la personnalité du locuteur, tout en faisant preuve de délicatesse quant aux incohérences observées.

Parlant du tact, dans un exercice de communication, les excuses restent des éventualités les plus indésirables. Autrement dit, il peut arriver que l'on s'excuse, mais il est souhaitable que cela n'arrive pas. Pour la microsociologie, les motivations à agir avec tact face à un interlocuteur comprennent : l'identification immédiate avec les acteurs, ou bien le désir d'éviter une scène et le désir de gagner les bonnes grâces des acteurs afin d'en tirer profit. Le tact manifesté par un public a pour fonction de rassurer l'acteur que son propre tact est protégé. Il découle de ce qui précède que la face constitue l'enjeu principal de toute communication. Car, dans tout échange, il est possible de perdre la face ou de la faire perdre à quelqu'un d'autre.

Aussi, chacun des participants qui s'engagent dans une interaction reconnaît-il qu'il ne peut atteindre ses buts seuls. Il ne peut le faire qu'à partir de la collaboration de l'autre. Auquel cas, la personnalité qu'il met en avant au début et au cours de l'échange, ainsi que celle de l'interlocuteur qui participe à l'échange compte. D'où l'enjeu autour de la face.

Goffman (1974 : 9) définit donc la *face* « comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageables ».

Il découle de cet extrait que le concept de *face* est employé par Goffman pour désigner ce qu'il a qualifié plus haut de *représentation*. La face indique qu'il se mêle aux propos du locuteur participant à une interaction, une projection de son Moi, c'est-à-dire, de sa personnalité. Seulement, cette image de la personnalité porte toujours l'emprunte de la société qui sert de cadre de référence à la conversation, de sorte que la face soit imprégnée des valeurs sociales de celle-ci. La personnalité qu'un individu met en avant dans un échange est donc taillée à la mesure de règles établies par la communauté et généralement orientée vers l'idéalisation susévoquée.

On peut donc faire mauvaise ou piètre figure, ce qui implique qu'on exprime des sentiments de honte ou d'humiliation en raison de ce qui est arrivé par notre faute dans une situation et de ce qui risque d'arriver à notre réputation. Dans ce cas, on dira que l'interactant a *perdu la face*.

Inversement, un interactant peut au cours d'une conversation, *maintenir la face* ou *faire bonne figure*. Auquel cas, il garde l'assurance soit du fait que son image propre n'a souffert d'aucune offense, ou de ce qu'en dépit d'une offense, celle-ci se montre imperméable à toute attaque. Ce que ne manque d'affirmer Goffman qui dit : « L'expression 'sauver la face' paraît se rapporter au processus par lequel une personne réussit à donner aux autres l'impression qu'elle n'a pas perdu la face » (*Ibidem*).

Enfin, il est possible dans une conversation de *donner la face*. Pour Goffman (*Ibidem*), « 'donner la face', c'est faire en sorte que quelqu'un suive une ligne d'action meilleure qu'il aurait pu l'espérer ; par-là, l'autre revêt la face qu'on lui offre, ce qui est une des façons de trouver sa face ».

Ceci démontre que la face n'est pas forcément emprunte de la personnalité réelle de l'individu. Il s'agit d'une fabrication par la personne elle-même, ou d'un revêtement que lui

propose ou mieux que lui réclame son interlocuteur et qu'il affiche volontiers pour permettre l'atteinte des buts de l'échange. Mais surtout, la face reste d'une part ce que l'interactant aimerait qu'on retienne de lui, le masque sous lequel il voudrait être reçu, ce qu'il voudrait que son interlocuteur lui fasse : on parle dans ce cas de *face positive*. Puis, dans un autre aspect de la chose, il s'agit de l'image que l'interactant n'aimerait pas qu'on retienne de lui, de la somme de tout ce qu'il n'aimerait pas que son interlocuteur lui fasse : c'est la *face négative*. On perd donc la face ou bien, on fait mauvaise ou piètre figure quand on pose un acte ou lorsqu'on est victime d'un agissement qui rentre dans le registre de ce que nous et notre interlocuteur ne voulons pas subir. En outre, on *fait bonne figure* si, au contraire, on nous fait ce qui rentre dans le registre de notre face positive, ou bien, si nous parvenons à donner l'impression à l'autre que nous agissons en accord avec ses besoins de face.

Notons enfin que de ces analyses, il ressort que les enjeux de face ne se limitent pas qu'à la personnalité du locuteur/acteur. Ils concernent à la fois le locuteur et son interlocuteur. Il faut à la fois préserver sa propre face et celle de son interlocuteur en vue d'éviter de tomber dans le risque d'échec qui pèse sur l'interaction.

L'on peut donc se demander pourquoi l'on agirait de la manière à préserver la face. Pour y répondre, Goffman soutient que l'on agirait ainsi d'abord par devoir envers soi-même, donc par fierté. Mais, on peut aussi agir de manière à préserver la face par honneur, donc par ce qu'on se sent redevable envers une instance sociale dont on dépend. Enfin, on pourrait tout aussi agir par dignité, donc en accord avec « la façon dont [on] maîtrise son corps, ses émotions et les objets avec lesquels [on] est physiquement en contact... » (Goffman, 1974 : 13). Ces trois conditions de sauvegarde rendent compte de la préservation de la face du locuteur.

Qu'en est-il donc du maintien de celle des autres ? Goffman démontre que l'on peut s'atteler à sauver la face des autres par attachement à une certaine image de ceux-ci, parce qu'on ressent la nécessité morale de le faire ou par crainte de l'hostilité que nos *alter egos* afficheraient si nous venions à leur faire perdre la face (Goffman, 1974 : 15). En effet, « on attend de lui [de l'interactant] qu'il fasse son possible pour ne pas heurter les sentiments des autres ni leur faire perdre la face, ce de façon spontanée et volontaire, par suite d'une identification avec eux » (*Ibidem*). Mieux encore, Goffman montre qu'en raison des règles d'amour-propre et de considération (pour autrui), dans une interaction, « chacun tend à se conduire de façon à garder aussi bien sa propre face que celle des autres » (*Ibidem*). Pour cette raison, une règle s'établit entre les interactants : la règle du compromis (voir la notion

de complicité développée *supra*). C'est l'état des choses qui prévaut lorsque chacun accepte temporairement la ligne d'action de tous les autres.

Il s'agit typiquement d'une acceptation 'de convenance', et non 'réelle' suivant le concept de façade. Car, en effet, les participants, par le seul bon vouloir, trouvent les moyens de s'entendre, du moins temporairement, sur des positions qu'autrement ils n'auraient pas acceptés en temps réel. Ces éléments démontrent donc que garder la face reste un moyen d'atteindre les buts de la conversation, elle n'en est pas le but-même. Chacun des pôles met alors en place un ensemble de démarches que Goffman met sous le régime de la *figuration* ou 'face-work'.

Il s'agit de « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne [y compris elle-même]. La figuration sert à parer aux incidents, c'est-à-dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face » (Goffman, 1974 : 15).

En fait, il convient de relever que chez Goffman, on s'aperçoit que toutes les fois qu'une situation de communication se met en place, la probabilité que se produisent des actes menaçant la face est tout aussi élevée. Parmi ces actes qui constituent un danger pour la face, l'auteur cite les actions apparemment innocentes, les actes sciens, et les offenses fortuites. C'est en connaissance de cet état des choses que les participants ressentent en eux la nécessité de négocier des compromis, donc de figurer. On résumera donc l'ensemble des manœuvres mises en place par un locuteur pour figurer (ménager sa face et celle de son interlocuteur) sous une casquette : le tact, ou encore le savoir-faire, la diplomatie ou l'aisance.

Tout locuteur agit donc toujours avec tact. Les techniques qui rentrent dans le registre du tact sont de deux formes : des pratiques défensives et des pratiques protectrices. Elles sont défensives lorsqu'elles visent la sauvegarde de la face du locuteur et protectrices quand elles portent sur la sauvegarde de celle de son interlocuteur. Goffman note que les deux types de processus se mettent généralement en place au même moment, puisqu'on sait qu'en général, il faut se garder de faire perdre à l'autre sa face pour arriver à garder la notre. C'est également ce que disent Brown et Levingson (1987) sous le titre de la politesse. Ces considérations induisent des conséquences pour la vision du discours et celle du discours scientifique que nous développons ci-dessous.

B. DES IMPLICATIONS DU PRINCIPE DE LA FACE SUR LE DISCOURS

Comme nous l'avons déjà pu montrer, la microsociologie de Goffman (1973 et 1974), tout comme les autres thèses pragmatistes, met l'accent sur la manière dont les buts interactionnels sont atteints dans la production du discours en général. Il découle de ce qui précède que la thèse principale émise est celle enjeux de face, pour dire que le discours est un jeu de positionnements où les différents acteurs se projettent. Le discours devient donc une plateforme relationnelle où chaque intervenant tente de gérer les sensibilités des autres selon les buts conversationnels à atteindre.

Le discours scientifique, comme le discours de manière générale, apparaît comme l'ensemble des mécanismes relationnels que des locuteurs mettent en marche pour réaliser des buts discursifs, le principal étant l'enjeu de préservation de rapports interhumains. Ceux-ci peuvent se situer sur l'angle irénique, donc positif, cordial, mais aussi sur celui agonal, donc de l'opposition. Mais surtout, qu'il soit orienté du côté irénique ou agonal, le discours est le terrain de l'application d'un ensemble de règles ayant une matérialité linguistique et visant, à produire un effet figuratif. Pour le dire plus simplement, le discours scientifique est le creuset de la politesse. C'est le théâtre de l'application de règles diverses que l'on peut appeler politesses positive et négative. Puis, du point de vue linguistique, le discours épistémique se distingue par l'emploi d'un nombre de termes dont la valeur est de ménager les sensibilités, atténuer les effets indésirables qui pourraient se produire chez le locuteur et ses interlocuteurs des suites du type d'information véhiculé, des sujets abordés, voire des évaluations positives ou négatives des points de vue exprimés.

En effet, le discours scientifique a valeur d'autorité. Ainsi, celui-ci aborde généralement des questions socialement vives qui sont donc de nature à heurter les sensibilités. En plus, ce mode d'expression se construit toujours à la gestion des dires de locuteurs précédents. Ceux-ci sont évalués, appréciés, voire dépréciés. Cet aspect du discours épistémique en fait un genre hautement sensible, d'où la place primordiale qu'y occupent les marqueurs linguistiques de courtoisie.

À la suite des contributions de cette thèse, il convient à présent de se pencher sur d'autres théories beaucoup plus composites. Celles-ci tentent de rassembler les apports précédents, dans l'optique de donner une vue d'ensemble du discours que nous pourrions exploiter dans notre description du discours scientifique et de son apprentissage. la plus en vue de celles-ci étant l'analyse du discours en interaction (ADI), le courant sur lequel nous

nous penchons par la suite présentera quelques travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni, ainsi que leur apport à notre compréhension du discours.

V. L'ANALYSE DU DISCOURS EN INTERACTION (ADI) DE KERBRAT-ORECCHIONI (1990, 1992 ET 1994).

Nous arrivons à présent à la spécification du discours d'après l'une des écoles interactionnistes. Nous avons nommé ici l'analyse du discours en interaction. Ce courant de l'analyse du discours française se développe principalement autour des travaux de la linguiste Catherine Kerbrat-Orecchioni. Pour sa description, l'analyse du discours en interaction est une approche quelque peu cumulative. Ceci en raison du fait qu'elle construit ses thèses sur le discours à partir d'une recension des acquis des différents travaux qui l'ont précédée, notamment ceux des pragmatistes, d'autres interactionnistes, voire de la grammaire textuelle. L'analyse du discours en interaction est donc récapitulative de tous ces apports, d'où sa place comme l'une des descriptions les plus complètes de l'interaction et du discours. Notre tâche ici-bas consistera donc à présenter, surtout à la lunette des travaux de Kerbrat-Orecchioni, la vision du discours exprimée. Puis, nous ferons des déductions touchant le discours scientifique.

A. L'ORGANISATION STRUCTURALE DES CONVERSATIONS

En guise de préliminaires, l'ADI réprecise d'abord les niveaux d'analyse de la conversation : les structures de surface et profonde. En effet, par rapport à la structure de surface, une conversation se présente comme une succession de tours de parole. Or, cette succession n'est pas régie seulement par des règles d'alternance. Il y a aussi des règles de cohérence interne ou cohésion. Étant entendu qu'une conversation est une organisation qui obéit à des règles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique qui constituent les règles d'analyse en structure profonde.

L'ADI révèle que les différentes interventions des participants d'une conversation constituent une *chaîne directionnelle*. Celles-ci sont en relation de dépendance conditionnelle, c'est-à-dire que toute intervention crée sur la suite un certain nombre de contraintes et un système d'attente. De plus, une conversation est un texte produit collectivement, dont les divers fils doivent d'une certaine façon se nouer ; faute de quoi, on parle, à l'aide d'une métaphore qui relève du tissage, de conversation décousue. De ce point de vue, Kerbrat (*Op. cit.*) s'emploie ici de dégager les règles qui régissent l'organisation séquentielle des énoncés produits au cours d'une conversation. Mais, le problème est de

savoir si les principes qui fondent la cohérence des discours dialogués sont ou non similaires à ceux que la linguistique textuelle a jusqu'à présent dégagés.

Aussi l'auteur rappelle-t-elle que les dialogues sont eux-mêmes constitués d'unités monologiques. Puis, pour rendre compte de la structure des interventions, on doit récupérer l'essentiel des investigations menées en linguistique du texte suivi. D'ailleurs, comme le dit François (1984 : 84), tout dialogue réalise *un équilibre entre auto et hétéro-continuité*. Ceci signifie qu'il existe trois formes de cohérence observables au sein des conversations :

- la cohérence interne à une même intervention de L1 ou de L2
- la cohérence des différentes interventions successives de L1, ou de L2 : c'est l'*auto-continuité* selon François.
- la cohérence entre les interventions produites consécutivement par deux locuteurs différents : c'est l'*hétéro-continuité*.

Ainsi, le discours alterné obéit à certaines règles de cohérence interne qui lui sont non seulement spécifiques mais aussi contraignantes à plusieurs titres. Tout d'abord, au niveau de l'ensemble de la conversation, le degré de rigidité du scénario sous-jacent varie selon le type d'échange communicatif car les interactions les plus formelles, comme les cérémonies religieuses, se déroulent selon un schéma canonique quasiment immuable. À l'inverse, les conversations familières se déploient dans un espace beaucoup plus ouvert où l'improvisation est la règle, et où, « la cohérence est aussi rompue que les fameux bâtons » (Roggero, 1978 : 131). Ce degré de rigidité varie aussi selon la phase de l'interaction car les séquences d'ouverture et de fermeture sont plus ritualisées que la partie centrale, où le champ des possibilités s'élargit sensiblement.

Ensuite, au niveau inférieur de l'échange minimal, tous les actes de langage sont susceptibles de solliciter et susciter un enchaînement de la part de L2, donc de fonctionner comme le noyau d'une intervention initiative d'échange mais qui ne sont pas toujours contraignants et que la pression qu'ils exercent sur la suite peut être relativement forte sous deux angles : premièrement, les actes de langage peuvent selon leur nature propre appeler avec plus ou moins d'insistance une réaction de la part de L2. Deuxièmement, une intervention a un caractère relativement contraignant sur la suite dès qu'elle crée une attention plus ou moins forte d'une réaction. C'est aussi considérer que le paradigme des enchaînements possibles est, selon le cas, plus ou moins ouvert.

Des considérations précédentes, Kerbrat déduit que les règles qui régissent le déroulement syntagmatique des interactions sont, selon le cas, plus ou moins rigides. Or, il

est possible de parler d'une grammaire et de la dégager pour ce qui est des zones à fort degré de rigidité combinatoire. Par contre, il est difficile de procéder à des généralisations pertinentes dans des zones où le nombre de variations possibles s'avère presque infini. En plus, la cohérence du dialogue est un phénomène graduel et même continu. Mais, il faut reconnaître que la théorie linguistique qui a déjà du mal à rendre compte des phénomènes de cohérence sémantique tels qu'ils se réalisent dans les énoncés fabriqués ou les textes écrits, est encore sérieusement impuissante face à des dialogues authentiques où la cohérence repose en grande partie sur des informations contenues dans le contexte et auxquelles le descripteur n'a pas toujours accès.

Dans ces conditions, on peut insinuer un principe de suspensibilité des dépendances conditionnelles (Kallmeyer et Schutze, 1976) lorsque les règles d'enchaînement ne semblent pas respectées. Mais si on ne parvient pas à préciser les conditions dans lesquelles il s'applique, ce principe n'est rien d'autre qu'un cache misère. On peut aussi, d'après Moeschler (1985 : 116-167), énumérer les différentes conditions qui doivent être réunies pour que l'enchaînement puisse être considéré comme cohérent : celles-ci sont thématique, illocutoire, de contenu propositionnel et d'orientation argumentative. Cette organisation peut être envisagée aux niveaux *global* (reconstitution du scénario qui sous-tend le déroulement d'ensemble de l'interaction), ou *local* (étude de la façon dont s'effectue, pas à pas, l'enchaînement des différents constituants du dialogue).

À un niveau local, on peut distinguer divers types d'enchaînement selon les critères suivants : *primo*, l'enchaînement s'effectue sur le contenu de l'énoncé précédent ou sur des composantes de son énonciation. *Secundo*, l'enchaînement peut fonctionner au niveau explicite ou implicite. Ce deuxième critère permet de distinguer quatre éventualités, sans oublier les enchaînements de type complexe. Il s'agit des enchaînements explicites sur le contenu explicite de l'énoncé précédent, implicite sur le contenu explicite de l'énoncé précédent, explicite sur le contenu implicite de l'énoncé précédent, puis implicite sur le contenu implicite de l'énoncé précédent. *Tercio*, il convient de signaler quelques autres types d'enchaînements dialogaux envisageables : l'enchaînement peut ou non comporter un phénomène de reprise ; il peut se faire sur un mode sérieux, ludique, consensuel agonale (ironique), plus ou moins étendu ou marqué. Il peut enfin reposer sur un malentendu. La liste est loin d'être exhaustive, d'où la nécessité de hiérarchiser ces enchaînements.

L'ADI reconnaît que des travaux menés sur la hiérarchie des enchaînements, les modèles hiérarchiques de Roulet et de l'école de Genève sont les plus cohérents et sophistiqués (*Études de Linguistique Appliquée* ; 1981 : 44 ; Roulet et al., 1985). Ceux-ci se

sont inspirés, au départ, des propositions de l'école de Birmingham et n'ont cessé, depuis lors, de se peaufiner en recourant à des schémas arborescents permettant de visualiser efficacement les relations instaurées entre les différents constituants du texte conversationnel et en l'appliquant à divers types de discours. Les deux modèles convergent sur les points suivants :

- L'idée que les conversations sont constituées, au niveau basique, non pas d'unités informationnelles, mais d'actes de langage : c'est la conception pragmatique du discours.
- L'idée que les conversations se présentent comme une architecture complexe et hiérarchisée, fabriquée à partir d'unités relevant de rangs différents, lesquelles sont emboîtées les unes dans les autres selon certaines règles d'organisation.

Un tel modèle peut être dit, d'une part, *hiérarchique* dans la mesure où les différents constituants entretiennent des relations d'inclusion et de subordination. Et d'autre part, *fonctionnel* car les unités pertinentes sont dotées de fonctions (illocutoires et interactives), à la différence des tours de parole qui sont des unités de nature purement formelle. De plus, bien que ce modèle s'inspire de la théorie classique, diversement formulée par Benveniste, Jakobson, Longacre ou Halliday sur la description d'une langue, le problème des rangs pertinents se pose dès que l'on transpose la technique de l'étude des phrases à celle des discours et particulièrement des interactions. À ce propos, les propositions varient par rapport au nombre de rangs envisagés et à l'étiquetage des unités. Pour Kerbrat (*Op. cit.*), il existe cinq rangs.

1. L'interaction

C'est, par définition, l'unité de rang supérieur dont le problème majeur est la délimitation et les critères permettant de déterminer les interactions *successives* ou *simultanées*. De ce point de vue, plusieurs critères ont été proposés pour clarifier le problème du *bornage* de cette unité : 1) le schéma participationnel qui stipule qu'une interaction est « délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs [et par le fait que] les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres (Roulet et al., 1985 : 23). 2) L'unité de temps et de lieu qui est un critère trop sévère car il arrive qu'un groupe ait à changer de cadre spatial tout en poursuivant la même conversation. 3) Le critère thématique est décisif étant donné qu'il renvoie à l'homogénéité thématique. Mais l'unicité du thème ne garantit nullement l'existence d'une seule et même unité conversationnelle. Et pour cause, si certains types d'interactions sont normalement monothématiques, les

conversations à bâtons rompus se caractérisent par la présence des glissements, des dérives, voire des ruptures thématiques.

Au demeurant, Kerbrat (*Op. cit.*) propose une formule qui combine, en les assouplissant, les critères sus étudiés : « *Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture* ». 4) L'existence de séquences démarcatives, à fonction d'ouverture et de clôture qui, généralement encadrent l'interaction proprement dite. Mais ces séquences ne sont pas toujours réalisées et il arrive que l'échange communicatif démarre *in medias res*, ou qu'il s'achève *es abrupto*. En tout état de cause, au niveau le plus élevé de généralisation, toute interaction se décompose en unités de second rang.

2. La séquence

Elle est définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique. Sémantique parce qu'on y retrouve le critère thématique et pragmatique dans la mesure où les linguistes de l'école de Genève trouvaient qu'elle correspondait à un seul objet transactionnel, c'est-à-dire un seul but ou une seule et même tâche. En effet, c'est tantôt l'aspect sémantique ou pragmatique qui guidera l'action de découpage en fonction de la nature du contenu de la séquence envisagée. En outre, l'organisation des interactions en séquences est typiquement floue car d'après Hudelot (1983 : 19) « les séquences s'apparentent davantage à des moments de dialogue qu'à des unités formellement délimitables ». En conséquence, l'opération de découpage devient aléatoire et ses résultats varient d'un descripteur à un autre, pour un même corpus.

En dépit de ce constat, Kerbrat (*Op. cit.*) accorde à la séquence une place dans le modèle hiérarchique. Aussi estime-t-elle que certains types de séquences se prêtent mieux que d'autres à la généralisation si elles sont plus fortement grammaticalisées, notamment les séquences d'*ouverture* et de *clôture*.

À ce propos, elle remarque que :

- L'organisation interne de ces séquences varie en fonction de nombreux facteurs : type d'interaction et de situation interactive ; but, durée, circonstance de la rencontre, fréquence des rencontres entre les personnes concernées ; degré de connaissance mutuelle des participants, nature de la relation interpersonnelle, etc.
- Elle varie aussi d'une culture à l'autre.

- Pour ce qui est de la séquence d'ouverture, ses fonctions, que l'on regroupe un peu trop commodément sous le terme phatique, sont en réalité multiples et diverses. Il s'agit à la fois de rendre possible l'échange et de l'amorcer en détaillant un peu les diverses tâches que l'on a à accomplir.
- En ce qui concerne la séquence de clôture, c'est également d'après Laver (1981 : 148), "une section particulièrement délicate", car elle a pour tâche non seulement d'organiser la fin de la rencontre, mais aussi de déterminer "comment les interlocuteurs vont se quitter l'un l'autre". En d'autres termes, les participants doivent s'employer à négocier de manière coopérative le processus de clôture de l'interaction.
- Si les séquences d'ouverture et de clôture ont un statut et une organisation bien spécifiques, leurs contours ne sont pas pour autant clairement délimités. La section de clôture pouvant être discontinuë et la séquence d'ouverture non séparée par une cloison étanche de la conversation proprement dite.
- En dépit du fait qu'elles comportent généralement une séquence d'ouverture et une séquence de clôture, les interactions possèdent, selon leur type, une organisation séquentielle très variée.

3. L'échange

Elle correspond, selon Moeschler (1982 : 153) à « la plus petite unité dialogale ». En effet, c'est avec cet "échange " que commence l'interaction, c'est-à-dire le dialogue au sens strict. D'où le caractère fondamental de ce rang. En tant qu'unité de base du dialogue, l'échange occupe, dans la littérature, une place privilégiée. Malheureusement, on ne dispose pas encore d'une description ou d'une liste relativement complète de tous les types d'échanges de base de la construction de toutes les conversations.

4. Les interventions

Elles permettent de passer des unités dialogales aux unités monologiques, émises (en principe) par un seul locuteur. À ce titre, l'intervention est parfois jugée moins intéressante que l'échange. Mais Roulet pense que ce niveau d'analyse doit être digne d'intérêt étant donné qu'il permet de construire une théorie cumulée de ces deux types d'unités textuelles.

Il faut noter que l'intervention ne se confond pas au tour de parole. Elle ne se définit que par rapport à l'échange et particulièrement comme *la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier*. Chaque fois qu'il y a changement de locuteur, il y a, (en principe), changement d'intervention sans que l'inverse soit vrai car les frontières d'échanges

peuvent bel et bien passer au milieu d'un tour. C'est d'ailleurs ce qui s'observe dans la majorité des cas. À cet effet, l'intervention, parfois appelée "mouvement", pose un certain nombre de problèmes descriptifs : a) à partir de quel moment a-t-on affaire à une intervention à part entière ? Ce problème soulève celui de la fonction des régulateurs : qui peut être *régulatrice* ou *réparatrice* ? 2) À partir de quel degré d'apport personnel faut-il considérer que L2 se rend responsable d'une intervention véritable ?

En ce qui concerne enfin l'organisation interne de l'intervention, elle est constituée d'actes de langage. Précisément, d'un acte directeur qui en est le pivot, lequel confère sa valeur pragmatique dominante et d'actes subordonnés, dont la présence est facultative et la fonction variable (rituelle, argumentative ou reformulative), d'après Roulet (1987 : 113).

5. L'acte de langage

C'est l'unité minimale de la grammaire conversationnelle et aussi l'unité la plus familière aux linguistes. Même étant la base de l'interaction verbale, il est diversement conçu par les linguistes car ils estiment qu'il renvoie à des unités isolées et non contextualisées et qui doit être aménagé, revu et corrigé pour pouvoir fonctionner efficacement. Ainsi, la description des actes de langage varie en fonction du contexte et de la perspective adoptée. Il en résulte deux problèmes : a) le problème d'inventaire et de classification car d'un point de vue paradigmatique, les frontières qui séparent les différents actes ne sont pas claires ; b) le problème de bornage, donc de décompte des actes de langage d'un point de vue syntagmatique, étant donné que cette opération repose plus sur l'intuition que sur les critères opératoires. Plus grave, ce problème se pose aussi bien pour le découpage d'actes consécutifs que simultanés. Par ailleurs, on sait que dans une même séquence plusieurs actes de langage peuvent être amalgamés au regard des facteurs et aspects tels que le problème des actes indirects, la polyvalence pragmatique d'une séquence due au fait que son signifiant est lui-même pluriel, puisqu'il fusionne une structure phonologique et une structure prosodique. Et enfin, l'acte lui-même peut être pragmatiquement complexe.

Après l'avoir examiné comme cinquième rang, KERBRAT envisage l'étude de **l'échange comme unité "constituée" et "constituante"**. Pour ce qui est de sa **structure interne**, l'auteure rappelle qu'un échange est constitué d'interventions. Mais il se pose le problème de leur nombre. Pour résoudre ce problème, puisque c'est une unité dialogale, KERBRAT trouve, par définition, qu'il y en a deux au moins. Pourtant, il existe des échanges à une seule intervention.

- i. Les échanges comportant une seule intervention se retrouvent surtout dans les interventions initiatives ou réactives. On parle dans ce cas d'échange *tronqué*.
- ii. Les échanges formés de deux interventions, format canonique de l'échange pour certains, la première intervention est dite "*initiative*" et la seconde "*réactive*". Dans ce cas, on parle de "*paire adjacente*".
- iii. Les échanges ternaires c'est-à-dire constitués de trois interventions qui se confondent aux binaires et la dissociation varie selon les types d'échanges.
- iv. Le problème des échanges comportant plus de trois interventions, vu qu'un échange ne se termine pas toujours par une intervention réactive, encore moins évaluative. De ce point de vue, on constate que la structure de base de l'échange est donc étendue. Et pour quelles raisons ? Pour Roulet, ce phénomène se produit lorsque la réaction ou l'évaluation de L2 sont probablement négatives. Alors, l'échange se trouve momentanément dépourvu de "*complétude interactionnelle*". En effet, l' "*accord entre les protagonistes sur un objet de discours particulier*" n'est pas une condition suffisante et nécessaire pour que l'échange puisse se clore. En somme, pour un certain nombre de raisons, les réactions négatives sont le plus souvent "*marquées*" par rapport aux réactions positives. Il est vrai que les conversations se caractérisent d'une manière générale par une "*préférence*" pour l'accord, mais cette inclination est souvent contrariée. A moins que le principe d'accord mutuel ne concerne pas tant le contenu du discours que sa structuration.

Cela dit, quel est le statut de ces cinq interventions ou plus ? Sont-ce encore des échanges ou des séquences ? Pour répondre à ces questions, Welke parle de cycle. Ce sont un "*cycle*" ou "*échange complexe*", ou encore "*macro-échange*" (Salazar-Orvig, 1983). En conséquence, pour Kerbrat, il faut admettre dans le modèle une sorte de rang intermédiaire entre l'échange minimal et la séquence. Mais les tenants du modèle genevois admettent non seulement qu'il y ait des échanges constituants d'échanges, mais aussi des échanges constituants d'interventions. Ce que Kerbrat appelle échange à "*enchâssement généralisé*". En ce qui concerne *le modèle d'échange à enchâssement généralisé*, il faut distinguer l'échange ternaire unique et canonique qui ne pose pas de problème et ceux qui impliquent plusieurs interprétations possibles. Il peut s'agir :

- a. d'un échange ternaire clôturé par une simple évaluation.
- b. de deux échanges distincts et successifs où l'un est encastré dans l'autre et fonctionne à la fois comme une intervention réactive du premier échange ou

comme une intervention initiative en ouvrant un second. Échange que préfère Kerbrat qu'elle appelle *échanges imbriqués*.

Dans cette perspective, "le rang des échanges est hiérarchiquement organisé" puisqu' "un échange peut en contenir un autre de rang inférieur. Il semble donc que la définition de l'échange comme *paire minimale d'occurrence* soit réservée à l'échange du dernier rang d'analyse. Et admettre qu'un échange, s'il peut être constitué d'occurrences, peut également être constitué d'autres échanges de rang inférieur." En plus, un échange peut être constituant non seulement d'un échange de rang supérieur, mais aussi d'une intervention. Considérations qui remettent radicalement en cause la définition initiale de l'intervention (comme unité exclusivement *monologique* ; ainsi que celle de l'échange (comme unité du niveau dialogal), puisque l'échange de base se trouve converti en une intervention qui, combinée avec une autre intervention, forme un échange de rang supérieur, lequel est à son tour converti en intervention, etc. On aboutit ainsi, de proche en proche, à un échange de dernier rang qui finit par recouvrir l'ensemble de la conversation. Organisation qui donne lieu à des schémas extrêmement complexes.

B. LES COMPOSANTES DE BASE DE L'INTERACTION

Le premier apport touchant la description de l'interaction porte sur l'énumération des éléments de l'interaction. Sur ce plan, l'analyse du discours en interaction est arrivée à déterminer le cadre contextuel, les matériaux hétérogènes et l'ensemble des règles à partir desquels sont élaborées et interprétées les interactions.

- Le cadre contextuel

Le cadre contextuel de l'interaction, et donc du discours, est présenté comme étant exclusivement communicatif car il repose sur l'idée de la linguistique moderne dans son ensemble. L'ADI pense qu'il n'est pas possible de décrire les phrases indépendamment de leur contexte d'actualisation. D'ailleurs, le vocable *contexte*, synonyme de situation, s'entend comme l'environnement extralinguistique de l'énoncé, par rapport au cotexte linguistique (Kerbrat-orecchioni, 1990). Le cadre sous l'ADI se décrit comme disposant d'ingrédients ou composantes empruntés d'une part au modèle *Speaking* de Hymes (1973), mais surtout à Brown et Fraser (1979). Ces derniers résument le contexte en deux éléments principaux au lieu des suivants que proposait Hymes : *Setting, participants, ends, acts, keys, instrumentalities, norms* et *genre*. Il s'agit en l'occurrence de la *scène* et du *but* (*setting and purpose*). Il faudrait entendre par *setting* le site, c'est-à-dire le cadre spatio-temporel et par *purpose*, le but ou mieux, la finalité intrinsèque à l'interaction. En plus du cadre contextuel,

Kerbrat-Orecchioni (1990) évoque le cadre participatif qui intègre la notion de *participation framework* : il s'agit du format de réception et de l'adresse indirecte.

Pour aller plus loin avec la notion de *participation framework*, Kerbrat-Orecchioni (*Op. cit.*) rappelle, à la suite des travaux de Goffman, la remise en question de la satisfaction du schéma binaire traditionnel de la communication. Elle y substitue la notion de cadre participatif qui renvoie à la fois au nombre de participants et à leur rôle interlocutif. En plus, le vocable *participant* recouvre l'ensemble de toutes les personnes qui se trouvent figurer à un moment donné dans le même espace perceptif. Mais au sens strict, ce terme sous-entend que les participants *ratifiés*, qui sont véritablement intégrés au groupe conversationnel, produisent certains signes de leur *engagement* dans l'interaction en cours.

- **Le format de réception**

À propos du format de réception, Kerbrat-Orecchioni (*Op. cit.*) convoque les réflexions de Goffman qui regroupe la pluralité des récepteurs d'un énoncé en deux sous-classes évidemment variables en fonction des interactions. Les récepteurs de la première sous-classe sont des participants ratifiés ou assermentés (*ratified participants*), lesquels sont subdivisés en récepteurs cibles et récepteurs accidentels (*addressed recipients* et *unaddressed recipients*). La deuxième sous-classe est celle des *bystanders* constitués des *overstanders* et *eavesdroppers*.

Les participants ratifiés font officiellement partie du groupe conversationnel car le message produit par l'émetteur les concerne à des degrés divers alors que les *bystanders* ne sont que des témoins ou des spectateurs d'un échange dont ils sont en principe exclus. De ce qui précède, on déduit que le statut des membres de ces deux sous-classes est diamétralement opposé car les participants ratifiés sont obligés d'écouter et de produire des signes d'intérêt alors que les *bystanders* peuvent se désintéresser de ce qui se passe au sein du groupe conversationnel duquel ils sont extérieurs. Dans la seconde sous-classe, les *overstanders* s'opposent aux *eavesdroppers* en ce sens que l'émetteur est conscient de la présence des premiers dans l'espace perceptif, contrairement aux seconds qui ne sont que des *intrus* qui interceptent, à l'insu du destinataire, un message qui ne leur est pas destiné.

Il en découle qu'une situation de production du discours scientifique met tout aussi bien en rapport des participants. Ceux-ci sont de divers ordre. Comme pour les autres formes de discours, on les classe en deux grandes catégories : les participants ratifiés et ceux accidentels. Dans le premier groupe, on voit le chercheur en interaction avec les différents groupes des communautés scientifiques et/ou sociales qui sont ciblés par son discours. Puis,

au second plan, on voit les lecteurs éventuels, accidentels qui pourraient, au contact de son discours, également s'intéresser, voire adresser une réponse, bien que ne faisant pas partie au départ de ceux qui constituaient la cible du message du chercheur. Cette dichotomie se dégage également dans une scène de soutenance publique où on sait bien que l'échange se déroule principalement entre le candidat et son jury, mais implique accidentellement le public venu assister à l'événement. Ce public ne participe pas aux échanges, mais reçoit bel et bien les différents messages qu'il peut apprécier et auxquels il peut apporter des réactions bien que marginale et sans réel effet sur l'interaction entre les pôles précités.

- **L'adresse indirecte**

À la suite du format de réception, Kerbrat-Orecchioni (1990) s'intéresse au problème de *l'adresse indirecte* qu'elle localise à deux niveaux :

- Le niveau de la *relation d'allocution*

Ici, à partir de certains indices, on détermine le(s) destinataire(s) direct(s) d'un énoncé donné au(x)quel(s) pourraient s'adjoindre un certain nombre de destinataires indirects. Cependant, il arrive que la hiérarchie des destinataires soit inversée en contexte selon le mécanisme des *tropes communicationnels* définis comme un renversement de la hiérarchie normale des destinataires.

- Le niveau de la *valeur pragmatique* de l'énoncé

Les premiers théoriciens du problème sont Clark et Carlson (1982) qui remarquaient que le modèle standard en matière de théorie des actes de langage se situe dans la perspective d'une communication exclusivement dyadique. Ceux-ci proposaient, en effet, certains remaniements de ce modèle qui lui permettent de rendre compte aussi des cas où l'énoncé admet plusieurs destinataires. Pour conclure, Kerbrat-Orecchioni (*Op. cit.*) constate que les schémas d'interlocution sont intrinsèquement ambigus à double titre. D'une part parce qu'à un moment donné de l'interaction le statut des différents participants en présence est variable et difficile à identifier. D'autre part, au cours de l'évolution du dialogue, la configuration du schéma d'interlocution se modifie sans cesse et le style du discours avec.

- **L'accès au contexte**

L'accès au contexte commande d'interroger la manière dont les interactants y ont accès. En effet, sans une identification correcte des données contextuelles, il leur est impossible de se comporter convenablement dans l'interaction. Ainsi, pour y avoir accès, il

convient de prendre en compte non seulement le contexte mais aussi les indices de contextualisation. À noter, le contexte est conçu comme un ensemble de représentations que s'en font les participants sur la base soit des informations préalables qu'ils possèdent à son sujet, soit de celles qui lui sont fournies et qu'ils décryptent au cours du déroulement de l'interaction que Gumperz appelle *contextualisation crue* ou *indices de contextualisation*. Quant à eux, les indices de contextualisation sont l'ensemble des éléments appréhendables lors de la conversation, lesquels fournissent aux participants des informations pertinentes sur les différents paramètres constitutifs du contexte.

Trois conclusions se dégagent donc de ces considérations sur le contexte :

- a. *Le contexte est dynamique* : étant donné qu'il varie régulièrement tout au long de la conversation.
- b. Il est nécessaire pour les participants d'identifier correctement les données contextuelles afin qu'ils puissent interpréter correctement les événements verbaux et non verbaux qui défilent tout au long de l'interaction d'une part, et d'autre part pour qu'ils puissent eux-mêmes adopter des comportements appropriés.
- c. L'importance pour le *descripteur* d'avoir aussi accès aux données contextuelles pour être capable de procéder aux analyses adéquates quand on sait qu'il est handicapé, en ce domaine, par rapport aux participants.

Ces éléments de la structure du discours nous conduisent à un second aspect, celui de la catégorisation. Cet autre point pose le besoin d'évoque la question de la généricité évoquée par les théoriciens de la grammaire textuelle.

C. LA TYPOLOGIE DES INTERACTIONS VERBALES.

L'analyse de la typologie des interactions verbales n'est pas la seule œuvre de l'analyse du discours. Même si ce courant l'évoque, il s'agit bien d'une référence faite aux apports de la grammaire textuelle. L'ADI lui doit donc le développement du concept de *genre*, lequel évoque par implication ceux de *généricité* et *intertextualité*.

Parlant de la généricité, Longhi et Sarfati (2011 : 68) qui citent Adam et Heidmann posent que ce concept est à mettre au crédit de l'analyse textuelle. Il désigne notamment l'intérêt porté sur la catégorisation des textes en vue de faciliter l'analyse. Aux auteurs d'affirmer : « selon eux [c'est-à-dire, Adam et Heidmann], comme le rôle de l'analyse de discours n'est pas tellement d'étudier des textes, mais des séries de textes, le concept des genres de discours est pertinent ». La notion de généricité renvoie donc à l'idée que tout texte

n'est qu'une référence à un ordre plus grand et plus important, un classe ou série qui s'énonce mieux en termes de traits caractéristiques dont on peut se servir pour regrouper des textes : il s'agit des genres ou modes de généricité, pour emprunter à Maingueneau (2004).

La notion de genre dérive donc de celle de généricité. La première est définie par Adam et Heidmann, cités dans Baroni (2006) comme une dynamique interdiscursive renfermant des caractéristiques communes à plusieurs textes. Celles-ci les regroupent, toutefois, non pas de manière absolue, de sorte que les genres ne soient pas des ensembles fermés et qu'il y ait possibilité d'entrelacs ou qu'un texte puisse présenter des traits de plusieurs genres à la fois.

Bakhtine (1984 :165), quant à lui, affirme :

L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentations de tel ou tel domaine de l'activité humaine. [...] Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres de discours. La richesse et la variété des genres de discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant au fur et à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée.

Et Beacco (2004 : 110) d'ajouter : « [le genre discursif peut être considéré] comme forme de l'expérience ordinaire de la communication ». Plus concrètement, les genres constituent « la forme immédiate sous laquelle la langue donne prise aux locuteurs [...]. Cette capacité des locuteurs à catégoriser le discours procède d'une élaboration métalinguistique ordinaire, dont les seuls éléments émergents sont les noms des genres » (*ibidem*).

Au sujet de la catégorisation des genres proprement dite, Maingueneau (2004 : 111) parle de l'existence de deux modes ou régimes de généricité (ou genres de discours) :

Il vaut mieux distinguer, non pas trois, mais deux régimes de généricité, comme le font d'ailleurs beaucoup de spécialistes du discours : le régime des genres conversationnels et le régime de ce que j'appellerai les genres institués, lesquels regroupent les "genres routiniers" et les "genres auctoriaux" d'auparavant. Ces deux régimes de généricité obéissent à des régimes bien distincts, même s'il y a évidemment continuité de l'un à l'autre.

Il faudrait comprendre le terme *régime* ici comme étant un archilexème, un générique qui fait référence à un regroupement de genres. Ainsi, le régime des genres conversationnels désignerait l'ordre des textes à caractère ouvertement interactionnels. Ils s'opposent par ce principe à ceux du régime des genres institués.

Parlant du régime des genres institués auquel appartient le discours scientifique, Maingueneau (2011 : 111-112) précise :

Il vaut mieux envisager les genres institués dans toute leur diversité ; nous proposons de distinguer quatre modes de généricité, selon la relation qui s'établit entre ce que nous appelons "scène générique" et "scénographie". Je rappelle que la "scène générique" est celle qu'imposent les normes d'un genre de discours déterminé ; la scénographie, en revanche, est construite par le discours.

Les quatre modes que cite l'auteur sont les suivants :

- **D'abord, les genres institués de mode 1** : il s'agit des genres (relativement) stables. Ils ne varient pas, ou ne varient que très peu. Les participants sont généralement contraints à se soumettre strictement à leurs exigences. À titre d'exemples, nommons : le courrier commercial, l'annuaire téléphonique, le courrier administratif et les textes scientifiques.
- **Ensuite, les genres institués de mode 2** : ils comprennent des discours tels le journal télévisé, les guides de voyage et les faits divers. Ce sont des textes individués, bien qu'étant soumis à des cahiers de charges. Ceci implique qu'en général, leurs scénographies sont définies et attendues, même si celles-ci peuvent subir des écarts tolérés.
- **Puis, les genres institués de mode 3** : on y retrouve des genres tels la publicité, les chansons et les émissions télévisées. Ceux-ci ne sont pas soumis à des scénographies préférentielles, d'où les innovations en dépit des habitudes.
- **Et enfin, les genres institués de mode 4** : ceux-ci désignent les genres proprement auctoriaux. Ils sont non-saturés, puisque leur scène générique laisse une grande marge de manœuvre à la production de textes selon les styles individuels des auteurs. Les textes de cet ordre sont très peu banalisés dans l'espace social.

Kerbrat-Orecchioni (*Op. cit.*) signale qu'en ADI, le terme *genre* est une expression classique. Si celui-ci est traditionnellement appliqué aux productions écrites, surtout celles littéraires, Bakhtine (*Op. cit.*) ajoute qu'il s'utilise aussi bien pour les productions ordinaires

de la vie quotidienne. Ainsi, il revient à la théorie des interactions de s'intéresser non seulement aux règles communes à tous les types d'échanges, mais aussi aux caractéristiques propres à chaque *jeu de langage*, puis à leur inventaire et classement. À ce titre, les types d'interactions verbales qu'identifie l'ADI sont multiples.

➤ **La conversation**

C'est la forme la plus commune et essentielle que peut prendre un échange verbal. Selon Schegloff (1968), c'est un archilexème recouvrant toute la gamme des échanges verbaux, du simple bavardage aux relations de service, sessions thérapeutiques, conférences de presse et autres types d'interactions institutionnelles. Cependant, la conversation se distingue d'autres types d'échanges verbaux qui lui sont apparentés, notamment, le dialogue. Ce dernier entretient avec la conversation une relation particulièrement floue car, si les deux termes sont parfois commutables, certains emplois sont réservés exclusivement à l'un ou à l'autre. Pour Léon et Pétron (1985), « Si l'on s'en tient à la définition étymologique des dictionnaires, le dialogue est un entretien entre deux interlocuteurs. Un sens plus large inclut l'ensemble des paroles échangées dans une conversation ». La discussion, le débat, l'entretien et l'interview ont également des relations floues avec la conversation.

➤ **La discussion**

Pour sa part, la discussion peut sans doute être considérée comme un cas particulier de conversation, dans la mesure où elle observe fondamentalement les mêmes règles que la conversation ordinaire tout en ayant pour spécificité de comporter une composante argumentative.

➤ **Le débat**

Il s'agit d'une discussion plus organisée et moins informelle où il y a confrontation d'opinions à propos d'un sujet particulier. Elle se déroule généralement dans un cadre préfixé et ses longueurs, durée, ordre des interventions, nombre de participants et thème d'échange sont tout aussi prédéterminés. En outre, un débat comporte le plus souvent un public et un *modérateur* chargé de veiller à son bon déroulement.

➤ **L'entretien**

Il a, lui aussi, des relations complexes avec la conversation. Celles-ci sont liées à sa spécificité, laquelle est de porter sur un thème précis, d'avoir un enjeu et de reposer sur un *contrat de sérieux*.

➤ L'interview

À la différence de la conversation, l'interview se caractérise par une dissymétrie des rôles interactionnels : l'intervieweur a pour mission d'extirper par ses questions certaines informations de l'interviewé, lequel a la tâche de les fournir par ses réponses. En plus, l'interview peut être considérée comme finalisée et s'apparenter à un spectacle.

Comme on peut le constater, ces genres s'opposent à ceux que nous avons cités tantôt en nous référant à la catégorisation des genres institués. Ceux-ci spécifient, pour leur part la première catégorie, celle du régime des genres conversationnels.

Il existe d'autres types d'interaction de caractère plus institutionnel. Kerbrat-Orecchioni (1990) note qu'une abondante littérature y est consacrée. Il s'agit de la communication en classe, des interactions en milieu médical, des relations de service, etc. En revanche, elle trouve l'étude de la *communication exolingue* ou *en situation de contact* fort intéressante. Pour esquisser une définition de la *communication* ou *conversation exolingue*, l'ADI part des apports d'Albert et Py (1985). Ceux-ci estiment en effet qu'une communication exolingue est « Toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants ». Mieux, c'est ce qui revient généralement au cas où un locuteur non natif (LNN) communique dans la langue de l'autre, son partenaire étant un locuteur natif (LN).

Toutefois, la communication exolingue désigne aussi certaines interactions telles que l'entretien, le conciliabule, la cérémonie, la réception, le colloque, le *meeting*... Il s'agit de conversations dont la spécificité réside dans le site, le nombre et la nature des participants. Chacun de ces cas est envisagé en relation avec le statut participatif des membres de l'interaction et le format d'émission-réception.

Ainsi, *une conférence* se caractérise par le fait qu'elle met en présence un conférencier (parfois élargi à un *duo* ou un *trio*) qui occupe de façon largement dominante la position émettrice et qui s'adresse à une audience dont les possibilités d'intervention sont limitées. De ce point de vue, la conférence s'oppose au débat ou à la discussion qui peuvent comporter un nombre assez élevé de participants que le cadre institutionnel autorise à être actifs.

Kerbrat-Orecchioni (1990 : 122-123) remarque que toute typologie des interactions ne peut mettre en place que des catégories floues pour quatre raisons : d'abord, chaque catégorie est définie à partir d'une pluralité de critères hétérogènes, à la fois indépendants et liés entre eux. Ensuite, les différentes catégories s'opposent entre elles, soit par la présence *versus*

l'absence de quelque propriété, soit par l'importance relative d'une propriété au sein des catégories envisagées. Enfin, chaque catégorie peut être décomposée en sous-classes qui, elles-mêmes, comportent différentes variétés. Une deuxième démarche fait état de ce que les *interactions occurrences* entendues comme une constellation toujours inédite de *typologèmes* sont toujours des propositions idiosyncrasiques différentes des *interactions-types*. Troisièmement, malgré l'importance des interactions verbales, elles ne constituent elles-mêmes qu'un sous-ensemble des interactions sociales. La typologie générale de ces seconds met au premier chef la prise en considération du matériau sémiotique exploité par l'échange communicatif.

La quatrième remarque pose que le matériau sémiotique sollicité dans les interactions est verbal, paraverbal et non verbal. Dans le cadre des interactions verbales et non verbales, les moyens par lesquels les agents sociaux peuvent interagir sont extrêmement divers. Mais au-delà de leur diversité, tous les systèmes communicatifs présentent certaines analogies de fonctionnement. Par exemple, le principe d'alternance des tours s'applique à un grand nombre de ces systèmes fort hétérogènes. Du fait de ces analogies, les mêmes outils descriptifs peuvent dans une certaine mesure être utilisés pour rendre compte du fonctionnement des interactions tant verbales que non verbales. On peut citer entre autres :

- La notion d'*acte* : celle-ci s'applique originellement aux seules actions non verbales. Elle a été transposée par la philosophie analytique dans le domaine des actes de langage.
- La notion de paires adjacentes : celle-ci peut également s'appliquer à des couples d'actes verbaux et non verbaux. En ce qui concerne la classification des échanges, Goffman les répartit en deux grandes catégories : les *échanges confirmatifs* qui servent à établir ou confirmer la relation interpersonnelle et les *échanges réparateurs* qui visent à neutraliser les effets négatifs d'une offense survenue ou risquant de survenir dans l'interaction.
- Le concept de *Face threatening act* ou d'*acte menaçant pour la face* ou pour le territoire des interactants : ce concept transcende la distinction entre actes verbaux et non verbaux.

Kerbrat-Orecchioni (*Op. cit.*) pose que la compréhension du rôle du paraverbal et du non verbal passe par la compréhension d'un ensemble de concepts.

- Les signes voco-acoustiques : ceux-ci se répartissent en deux catégories à savoir les matériels verbal et paraverbal. Les premiers sont phonologiques, lexicaux et morphosyntaxiques, tandis que les seconds sont prosodiques comme les intonations, les

pauses, l'intensité articulatoire, le débit, les particularités de la ponctuation et les différentes caractéristiques de la voix.

- Les signes corporo-visuels : il s'agit de tout ce qui constitue l'apparence physique (le *look*) des participants. Ces éléments interpellent les *cinétiques lentes* (attitudes et postures) et les *cinétiques rapides* (jeu des regards, mimiques et gestes).

- Les canaux *olfactifs et thermiques* : ce sont des signaux qui sont souvent négligés en raison de leur rôle majeur dans les interactions sexuelles.

En somme, deux entrées sont possibles à propos du problème des aspects du fonctionnement de l'interaction où le rôle des unités paraverbales et non verbales semble très important. Soit on s'attache à un type particulier de signifiants pour en chercher les valeurs essentielles, soit l'on part à l'inverse des différentes fonctions des signes paraverbaux et non verbaux. Auquel cas, on précise lesquels semblent plus pertinents.

Ceci permet de conclure qu'il est possible d'adopter deux démarches possibles dans un essai de typologie du discours scientifique. Tout d'abord, on pourrait partir du point de vue de la nature des participants et des buts de l'interaction, tout comme il est possible d'adopter une approche qui se calque sur le degré d'implication ou d'exclusion des matériaux verbaux, paraverbaux et non verbaux. Ainsi, on obtient des sous-genres utilitaires comme l'article, le mémoire, la communication, l'abstract, l'avant-propos, la soutenance, la conférence, que l'on pourrait recatégoriser en sous-genres oraux (la soutenance, la conférence, la communication...) et écrits (l'article, la thèse, le mémoire...). Nous adopterons les deux démarches dans le cadre de la typologie que nous allons construire dans les chapitres suivants.

D. DISCOURS ET RELATIONS INTERPERSONNELLES

Le dernier point central d'intérêt des recherches menées sous le couvert de l'ADI sont ceux que Kerbrat-Orecchioni (1992 et 1994) nomme *politesse linguistique*. Malgré leur centration continue sur l'aspect structurel du discours et le lien avec la gestion informationnelle, ceux-ci mettent l'accent sur le niveau des relations interpersonnelles, ainsi que sur les termes d'adresse ou honorifiques qui les matérialisent.

i. La gestion discursive des relations interpersonnelles

Kerbrat-Orecchioni (1992) rappelle qu'en prélude à l'étude de la relation interpersonnelle qui sous-tend la production discursive, se trouve le fait que toute interaction verbale est avant tout une suite d'événements dont l'ensemble constitue un texte produit collectivement dans un contexte déterminé. Labov et Fanshel (1977) la précisent : « [l'interaction est] une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la communication de face-à-face. » Ainsi, toute étude sérieuse de la communication devrait, au sens de Kerbrat-Orecchioni (*Op. cit.*), s'intéresser aux *relations qui s'établissent non plus entre les différents constituants du texte conversationnel, mais celles qui se construisent, par le biais de l'échange verbal, entre les interactants eux-mêmes.*

L'existence de ces deux niveaux d'analyse est familière à la littérature interventionniste pour deux raisons. D'abord, comme le pensent les théoriciens de l'école de Palo Alto, la plupart des énoncés fonctionnent à la fois au niveau du contenu (ils décrivent certains états de choses) et de la relation (ils contribuent à instituer entre les interactants un lien socio-affectif particulier. En outre, certains énoncés sont même dépourvus de tout contenu ou, du moins, de toute valeur informationnelle ; ce sont ceux qui relèvent de la communication phatique évoquée et baptisée par Malinovski (1923 : 313 - 4). Pourtant, la part occupée par la communication phatique dans les échanges verbaux ne devrait pas être négligeable au regard des morphèmes ayant pour fonction de vérifier que le circuit communicatif fonctionne bien.

Par ailleurs, la communication phatique constitue effectivement une limite dans la mesure où les énoncés comportent généralement, en plus de leur valeur relationnelle, une dose variable de contenu informationnel. Mais, si l'on étend la notion aux cas où la relation l'emporte largement sur le contenu, alors la communication phatique devient très représentative du fonctionnement des conversations et de ce *small talk* qui n'est tel qu'au regard de sa teneur informative. En tout état de cause, les énoncés à dominante phatique sont doués de fonctions communicatives diverses et seule une conception bien restrictive du sens peut permettre de considérer qu'ils en sont privés.

La deuxième raison est liée au fait que Goffman oppose contraintes du système et contraintes rituelles. Ces deux types de contraintes conditionnent au même titre la conduite de la parole, qu'il s'agisse de la structure interne des interventions ou de leur enchaînement dialogal. En effet, une part importante du matériel produit au cours de l'interaction n'a qu'une fonction relationnelle si bien que lorsqu'ils sont incontestablement chargés de contenu

informationnel, les énoncés possèdent toujours en plus une valeur relationnelle. Celle-ci peut être la quête d'un consensus, le désir d'avoir raison (de l'autre), le souci de ménager la face d'autrui, ou de la lui faire perdre... Cette valeur agit efficacement dans le dialogue, même si elle est souvent plus insidieuse, car moins officielle que le contenu informationnel.

Si la théorie linguistique a pendant longtemps accordé une attention quasi exclusive au niveau du contenu, nombreux sont actuellement les auteurs qui considèrent que la parole est toujours caresse ou agression, jamais miroir de vérité. En d'autres termes, en réalité, dans les communications humaines, c'est la relation qui prime. Il est évident que l'importance relative des deux niveaux du contenu et de la relation varie selon le type d'interaction et de séquence envisagée au sein de cette interaction. En plus, une théorie satisfaisante des interactions verbales doit tenir compte de ces deux niveaux, bien que selon ses objectifs propres, elle peut se focaliser sur l'un ou l'autre d'entre eux. Enfin, si tout acte accompli pendant le temps de parole est porteur d'une signification rituelle, il en est certains qui paraissent spécialisés à cette fin. C'est le cas de l'ensemble des formules de politesse et des échanges relevant de la même fonction : salutations, excuses, remerciements, compliments, etc. Puis, le système des termes d'adresse et des honorifiques, aussi pauvres soient-ils en contenu référentiel, jouent un rôle fondamental pour l'établissement et la maintenance de la relation et démontrent l'importance de ce niveau de fonctionnement discursif.

Les termes d'adresse constituent l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) allocutaire(s). Ces expressions ont généralement une valeur déictique, puisqu'ils désignent explicitement le destinataire, ainsi que l'intension du destinataire de le toucher par son discours. Elles ont en plus une valeur relationnelle, puisqu'elles matérialisent un certain rapport que le locuteur entend construire ou garder avec son interlocuteur. Par ailleurs, lorsque plusieurs formes sont déictiquement équivalentes, comme *tu* et *vous* employés pour désigner un allocutaire unique, elles servent, en outre, à établir un type particulier de liens associés aux différents statuts.

Il existe actuellement une abondante littérature sur le fonctionnement des termes d'adresse. Mais la théorie classique de Brown et Levison (*Op. cit.*) estime que les systèmes d'adresse peuvent être ramenés à deux grandes catégories de formes, symbolisées par *tu* (T) et *vous* (V). Leur répartition se fait en deux dimensions générales : la distance (ou solidarité) et le statut (ou pouvoir). Si leur usage est réciproque, T et V s'opposent selon le premier axe (T = intimité, V = distance). Puis, bien que leur usage soit non réciproque, T et V expriment une différence de statut hiérarchique entre les interlocuteurs. Théorie diversement appréciée par les chercheurs qui pensent qu'elle varie d'une langue à l'autre.

Pour revenir aux deux grandes catégories de termes d'adresse de Brown et Levingson, notons qu'on y retrouve tout d'abord les *pronoms* et *noms d'adresse*. Cette catégorie présente des sous-classes, le pronom de la deuxième personne étant généralement considéré comme le procédé par excellence de désignation de son allocataire. Pour l'essentiel, les grandes catégories d'unités qui composent les systèmes d'adresse sont :

- Les pronoms personnels de la deuxième personne et/ou les désinences verbales correspondantes. Ici, lorsque le destinataire s'adresse à un destinataire unique, selon la langue, le locuteur dispose d'un vaste éventail de formes pronominales. Certaines langues (l'anglais, l'arabe, l'hébreu, etc.), n'offrent à leurs utilisateurs qu'une forme unique pour désigner leur partenaire d'interaction. Forme qui peut avoir une valeur intrinsèque de singulier ou coïncider, comme en anglais, assez curieusement, avec la forme de deuxième personne du pluriel.

En français, allemand, espagnol, grec, russe, etc., on dispose de deux formes spécialisées, l'une dans l'expression d'une relation *familière* et l'autre dans celle d'une relation *distante*. Ailleurs (en portugais, roumain), ce sont trois formes qui entrent en concurrence dans cette fonction de pronom singulier d'allocution. Certaines langues possèdent enfin toute une panoplie de formes pour désigner l'autre en fonction de son statut social. On retrouve cinq ou six formes de pronoms de deuxième personne en japonais et en coréen, sept grades en cinghalais ou dix-neuf catégories en bisayan (et d'autant de formes pour se désigner soi-même).

- Les « noms d'adresse » ou « appellatifs » : il s'agit de syntagmes nominaux susceptibles d'être utilisés en fonction vocative. Ceux-ci, selon Braun (1988 : 9), se répartissent en différentes catégories difficilement délimitées entre-elles : les anthroponymes ou noms propres de personnes qui peuvent être des noms ou prénoms de famille, des diminutifs et surnoms ; les termes de parenté employés littéralement ou métaphoriquement ; les appellatifs du type *Monsieur/Mademoiselle /Madame, Mister/Miss/Mrs, Herr/Frau*, etc ; les titres nobiliaires ou autres : *Duc, Maître, Docteur*, etc ; les noms abstraits tels que *Votre excellence, Votre grâce, Votre honneur*, etc ; les termes de profession (catégorie difficile à distinguer de celle des titres) : *Professeur, chauffeur, portier*, etc ; les termes précisant la nature particulière de la relation : *camarade, collègue, voisin*, etc ; les termes affectueux ou les *mots doux* tels que *coco, loulou, chéri, mon chou, mon petit lapin...* dont la liste est infiniment ouverte ; les expressions d'injure qui peuvent être rendues par n'importe quelle séquence, si elles sont employées dans un contexte et avec une prosodie appropriée.

Ces différentes catégories de *noms d'adresse* sont en principe chargées de valeurs sémantiques plus précises que ces indications de distance et de hiérarchie que comportent les pronoms d'adresse. Tel est le cas des titres et surnoms. Plus problématique est, en revanche, le cas prénoms et noms de famille, ou celui des appellatifs du type *Monsieur/Madame* (dont la valeur d'origine s'est considérablement affaiblie au cours des siècles). Ce degré de sémantisation des expressions appellatives est extrêmement variable, ainsi que sa nature (dénotative ou connotative). Plus intéressantes, sans doute, sont les valeurs pragmatiques de ces termes d'adresse. Ceux-ci ont trois fonctions essentielles :

- par rapport à l'acte de langage qu'elles accompagnent, ce sont des emplois requis pour les *summons* usuels pour les salutations et les remerciements, ou facultatifs pour les requêtes qu'elles permettent d'adoucir ou de durcir.

- Par rapport à la *mécanique de la conversation* (au sens des ethnométhodologues), elles ont un rôle important, en particulier, pour le fonctionnement des tours de parole.

- Par rapport au niveau relationnel du fonctionnement des interactions, elles ont un rôle dans la négociation des identités et de la relation interpersonnelle. Ils peuvent exprimer la déférence ou le mépris, la distance ou l'intimité, la tendresse ou l'injure, la flatterie, la cajolerie, la taquinerie ou le sarcasme.

En ce qui concerne la classe des honorifiques, elle est à la fois plus étroite et plus étendue que celle des termes d'adresse. La classe des honorifiques est plus étroite parce qu'elle ne concerne que les formes grammaticales de la déférence, lesquelles ont partie liée avec la dimension du rang. À ce titre, les termes honorifiques qui jouent un rôle très marginal dans les sociétés occidentales, occupent au contraire une place centrale dans les échanges verbaux au sein des sociétés fortement hiérarchisées. Cette classe est aussi plus étendue dans la mesure où elle recouvre un large éventail de procédés qui ont la même fonction mais des formes différentes.

En effet, les honorifiques qui servent à exalter son interlocuteur peuvent être renforcés par des formes dites humiliatives au moyen desquelles le locuteur se rabaisse pour creuser plus profondément encore le fossé hiérarchique qui le sépare de son partenaire d'interaction. En plus, on peut aussi, dans certaines langues, recourir à un pronom de première personne qui signifie littéralement *esclave* et à des formules rituelles. À côté de ces formes de *self humbling* qui sont, en quelque sorte, des *honorifiques indirects*, puisqu'elles rehaussent par contrecoup l'allocutaire, on rencontre, bien sûr, dans ces mêmes langues, des procédés plus directs d'honorification :

- certaines formes d'adresse comme les pronoms à valeur déférentielle, les titres exaltants, les termes de parenté, etc.
- certains faits prosodiques tels que le registre *falseno* et la nasalisation qui constituent des marqueurs de déférence chez les indiens *Coyavava* de Bolivie, et en tzeltal (langue maya) (voir Brown et Levinson, 1979 : 312).
- certains marqueurs morphosyntaxiques à l'instar de certaines particules diverses, préfixes ou infixes, désinences verbales...
- Enfin, les unités lexicales qui jouent un rôle très important dans l'expression de la déférence, par le niveau dont elles relèvent.

Ces différents types d'unités se combinent pour constituer un certain nombre de *styles* ou de *registres* correspondant à autant de degrés différents dans la considération que l'on souhaite manifester envers son interlocuteur. L'importance vitale des marqueurs honorifiques dans la nature du lien qui existe entre les interlocuteurs est donc à souligner. En quelque sorte, on pourrait dire que dans bien de langues, *la déixis sociale* l'emporte sur *la déixis personnelle*. C'est à l'exemple du japonais où l'expression de la personne est facultative, la personne pouvant et devant être *calculée* à partir du niveau de langue adopté. Dans la langue française, l'expression de la personne est quasiment obligatoire à l'inverse de la spécification de la relation interpersonnelle qui y est considérée comme secondaire.

En français comme en anglais, le système des marqueurs relationnels est par comparaison très indigent, sans pour autant être inexistant : ce n'est pas parce que les locuteurs francophones se désignent toujours par *je*, ou que les anglophones désignent indifféremment par *you* leur interlocuteur qu'ils doivent renoncer à exprimer la nature de leur relation à autrui. De telles significations vont simplement se réfugier ailleurs, dans des indices plus subtils et discrets que ces honorifiques grammaticalisés des langues précédemment évoquées. Or ces différents marqueurs et indices de la relation sont particulièrement intéressants pour le linguiste, car ils constituent un lieu privilégié d'observation l'interpénétration dans le discours de la grammaire et de la culture, mais aussi des déterminations sociales qui investissent le système de la langue.

Cela dit, la construction de la relation interpersonnelle ne se réduit pas au fonctionnement des termes d'adresse et des honorifiques. D'autre part, ces différentes formes peuvent assumer des fonctions relationnelles diverses car les honorifiques sont directement liés et au système des *places* et au fonctionnement de la politesse et de la déférence. Quant aux termes d'adresse, ils peuvent exprimer deux dimensions différentes au moins. À ce sujet, il convient justement de voir les différents types de relation interpersonnelle qu'il faut

distinguer dans l'analyse. Aussi, le système d'expression de la relation interpersonnelle s'organise-t-il à partir de trois dimensions générales recouvrant, chacune, de nombreuses variantes, à savoir :

- la relation horizontale : axe de la distance ;
- la relation verticale : axe de la domination ou du système des *places* ;
- la relation *conflictuelle vs consensuelle* ou, selon les termes de Jacques (1982), *agonale vs irénique*.

E. DES CONSÉQUENCES POUR LE DISCOURS SCIENTIFIQUE

Les analyses ci-dessus permettent de tirer une triple conclusion sur le discours épistémique. Pour commencer, il faudrait remarquer que de manière générale, le discours s'analyse à trois niveaux, deux desquels sont principaux, puis un troisième qui se trouve quelque peu en dépendance des deux premiers. Il s'agit, pour les deux premiers, des niveaux informationnel et relationnel, auxquels se greffe le troisième niveau typologique. Ce dernier niveau, l'ADI l'évoque principalement en se référant aux travaux d'Adam (2001) qui traite des différents types de textes qui sont à la base des genres existants.

De même, le discours scientifique doit s'envisager comme un genre discursif analysable à trois niveaux. Il y a d'abord le cadre informationnel où est géré la construction des savoirs épistémiques, puis l'aspect relationnel ou symbolique en lien avec la gestion de la politesse institutionnelle qui guide les rapports au sein des différentes communautés scientifiques. Il y a enfin l'aspect typologique, puisqu'à chaque cadre de production du discours scientifique correspondra un ensemble de textes de structures différentes. Ceux-ci sont soit oraux ou écrits, selon le canal de communication privilégié.

Rappelons pour conclure cette partie que les débats ici menés visaient à envisager la description du discours scientifique qui sera faite plus concrètement dans les chapitres suivants. À la suite de ces clarifications épistémologiques, il faudrait se pencher sur les points de vue épistémologiques qui pourraient éclairer sa didactisation. C'est à cet effet que nous jetons ci-dessous un regard sur la transposition didactique que nous appuierons par la perspective actionnelle.

VI. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Selon Martinand (2003 : 128) : « la transposition didactique des savoirs a été exposée, dès 1983 ». Cette thèse est le fruit des travaux en didactique des mathématiques. C'est de ce

domaine que la théorie s'est répandue à travers l'ensemble des didactiques où désormais, elle occupe une place prépondérante. Il est d'ailleurs devenu quasiment impossible de parler de didactique comme pratique ou comme science sans référence à la transposition didactique. Mais alors, qu'est-ce que la transposition didactique plus concrètement ?

Conne (1992 : 223) note que la transposition didactique n'est qu'une figure de la transposition des savoirs. Autrement dit, la première découle de la seconde dont elle constitue un aspect.

1. Du savoir à la connaissance : quelle distinction ?

D'emblée, précisons que d'après Conne (1992 : 224), l'on ne pourrait évoquer d'autre limite que le critère d'utilité pour distinguer savoir et connaissance. Pour clarifier ce critère, l'auteur pose que la connaissance relève du fonctionnement, ainsi que le précise Brousseau (1990 : 316) :

À propos d'une même notion en mathématiques, on peut donc envisager une famille de situations où cette notion fonctionne comme une connaissance (situations d'action), une famille de situations où elle figure comme savoir (par exemple, situations de validation), une famille de situations où apparaît l'identification d'un besoin de connaissances et de la possibilité de le satisfaire par la communication du savoir correspondant.

Gonseth, cité dans Conne (1992 : 225) explique :

Lorsque le sujet reconnaît le rôle actif d'une connaissance sur la situation, pour lui, le lien inducteur de la situation sur cette connaissance devient inversible, il sait. Une connaissance ainsi identifiée est un savoir, c'est une connaissance utile, utilisable, dans ce sens qu'elle permet au sujet d'agir sur la représentation.

Qu'est-ce donc qu'un savoir ? Raynal et Rieunier (2010 : 403) relèvent, en guise de réponse, qu'il existe deux acceptions du terme. Dans un premier sens, le terme s'emploie pour désigner des informations de l'ordre du *Quoi*. Les *savoirs* s'opposent de ce fait aux *savoir-faire* qui relèvent du *Comment faire* et aux *savoir-être*.

Dans une seconde acception, le mot renvoie aux *connaissances objectivées*, c'est-à-dire des contenus emmagasiné(s) dans les bibliothèques, dans les banques de données... dans ce sens, le mot est plus englobant et renferme tant les éléments d'ordres déclaratif et

procédural, ainsi que les attitudes : savoir-être et savoir-vivre (Raynal et Rieunier, 2010 : 401).

À la suite de ce qui précède, que désigne le terme *connaissance* ? Raynal et Rieunier (2010 : 403) notent que dans sa deuxième assertion, le terme *savoir s'oppose* à celui de *connaissances*. Dans ce rapport contrastif, le second désigne les mêmes informations, quand elles sont stockées en mémoire. Ainsi, *connaissance* serait synonyme de cognition.

Les deux spécifications ci-dessus confortent donc l'idée de la différence faite entre *savoirs* et *connaissances* au niveau de l'utilité. En effet, une fois dans les structures mentales de l'individu, les savoirs ne sont plus simplement rangés, mais mieux, elles sont mises à la disposition de l'individu aux fins d'usage. Aussi faut-il qu'un savoir ait servi à quelque fin de résolution de problème pour se ranger dans la mémoire sous forme d'expérience vécue et réutilisable en cas de rencontre de situations similaires subséquentes.

L'hypothèse levée par la transposition didactique est donc celle-ci : l'activité didactique d'enseignement-apprentissage consiste principalement à agir sur les savoirs de manière à les faire passer de l'état de *savoir* objectif stocké en mémoire à celui de *savoirs assimilés*, donc rangé en mémoire et utilisé efficacement dans le cadre de la résolution d'une série de problèmes du même ordre. Un ensemble d'étapes se succèdent donc de l'état de *savoir* à celui de *connaissance*, comme il semble ressortir ici des propos de Chevallard (1986 : 7) : « il existe bien des objectifs, mais ceux-ci restent implicites et flous ; et il faudrait tout un travail pour parvenir à préciser ce que les enseignants attendent - et pensent qu'on attend - d'un élève de fin de cinquième à propos de la division euclidienne par exemple ». Ces étapes à franchir méritent d'être passées en revue.

2. Les étapes de la transposition didactique

Chevallard (1985) présente un processus en quatre étapes : les savoirs savants - les savoirs à enseigner - les savoirs enseignés - les assimilés. Dans un autre travail, l'auteur explique :

Le système didactique n'est pas l'effet de notre volonté. Son fonctionnement - sans parler encore de son bon fonctionnement - suppose que la « matière » (enseignant, élèves, savoir) qui viendra remplir chacune des trois places satisfasse à certaines contraintes didactiques spécifiques. Pour que l'enseignement de tel élément de savoir soit seulement possible, cet élément devra avoir subi certaines déformations, qui le rendront apte à être enseigné. Le savoir - tel - qu'il - est - enseigné,

le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir - initialement - désigné - comme - devant - être enseigné, le savoir à enseigner. Voilà le terrible secret que le concept de transposition didactique met en péril. Il ne suffit pas qu'un écart se creuse : il faut que ce nécessaire écart soit nié, et chassé des consciences comme problème, s'il y subsiste peut-être comme fait contingent. Car, dans le même temps, pour que l'enseignement donné apparaisse légitime, il lui faut affirmer hautement son adéquation avec le projet qui le justifie, et qu'il explicite. Le savoir enseigné doit apparaître conforme au savoir à enseigner. Ou plutôt ; la question de son adéquation ne doit pas être posée. (Chevallard, 1994 : 3-4)

L'auteur pose de ce pas le principe d'isomorphisme qui sous-tend l'activité transformationnelle qui se fait sous la transposition didactique. Car, même s'il s'agit d'un processus de réécriture, de reformulation, donc de changement de la forme du savoir, il ne faudrait pas qu'une distance se dans le savoir retrouvé à chaque étape de la transposition de peur que celui-ci ne soit renié par la source qui ne s'y reconnaîtrait pas. Le savant doit reconnaître et attester le savoir enseigné comme étant exacte, même s'il ne reprend pas en des termes exacts ses dires. L'on note aussi dans ce propos des précisions sur ce qu'il faudrait entendre par les différentes étapes du processus transpositionnel.

- a. Le savoir savant se situe en amont du processus. C'est celui du savant, qui émane donc des pratiques scientifiques du domaine de référence. C'est le fruit des trouvailles des chercheurs qui l'élabore et l'exprime dans des écrits que l'on retrouve dans les livres.
- b. Le savoir à enseigner : c'est *le savoir - initialement - désigné - comme - devant - être enseigné*, autrement dit, le savoir dans sa forme prescrite. Ici, le savoir savant est repris dans des documents de planification qui l'organisent en séquences, par degrés de difficulté, ou par rapport à l'utilité qu'il pourrait avoir dans différents situations problèmes. Cette première transformation, bien qu'extérieure à la salle de classe, donne sens et direction à l'action de l'enseignant. Celui-ci comprend mieux, à sa lecture, le chemin à emprunter en classe. Mais, cette réécriture ne suffit pas pour que se produise effectivement l'apprentissage. il faut en plus franchir la troisième étape, celle du savoir enseigné (Chevallard, 2005).
- c. Le savoir enseigné : à cette étape, on retrouve le savoir dans la salle de classe. C'est *le savoir - tel - qu'il - est - enseigné*, donc dispensé dans la classe. Il a donc subi une deuxième transformation qui le met sous une forme plus simplifiée et

accessible selon le niveau des apprenants. Son langage doit être au niveau de ces apprenants, sinon, les termes techniques de l'expert doivent trouver à ce stade une parfaite reformulation qui rend le langage du savant audible. Cette phase conditionne la dernière, celle du savoir assimilé.

- d. Le savoir assimilé : c'est le niveau de la restitution. Ici, on voit le savoir du savant à la fois dans les exercices proposés aux apprenants et dans les réponses que ceux-ci donnent aux consignes qui leur sont données. Le savoir qui apparaît ici relève surtout de la vérification. Même s'il n'est pas sensé employer le même langage que celui de l'enseignant à l'étape de la dispensation, il doit néanmoins être mis sous une forme qui montre la bonne compréhension du savoir enseigné. Ceci souligne de fait la nécessité d'une activité transformationnelle minutieuse tant au niveau de la planification (étape 2) qu'à celui de l'enseignement (étape 3).

3. Des conséquences pour l'enseignement du discours scientifique

Il en découle que le travail de la didactique du discours scientifique consiste en un parcours de ces quatre étapes. Il ne saurait donc ignorer les apports des savants dont l'action se situe dans le giron des théories du discours précédemment évoquées. Aussi ne saurait-il reprendre de manière servile ces informations *brutes*. Il faut les organiser dans les matériels de programmation (programmes, référentiels de compétences...), puis les réécrire sous une forme plus simple et accessible pour les jeunes chercheurs d'après le niveau académique. Enfin, il faudrait insister sur une approche transmissive appropriée. Enfin, il faudrait une étape de vérification au cours d'activités de simulation de productions discursives.

Comme nous venons de le dire, l'enseignant devrait pouvoir opter pour une démarche didactique de réécriture-présentation du savoir à enseigner qui cadre avec les réalités de sa salle de classe en vue de parfaire la forme du savoir assimilé. Cette théorie ne proposant aucune approche pour le discours scientifique, nous allons emprunter à Christian Puren, l'approche actionnelle que nous présentons ci-dessous.

VII. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Nous franchissons enfin le cap de la dernière théorie qui soutient notre démarche. Il s'agit, comme le titre l'indique, de la perspective actionnelle. Fondée par Christian Puren, cette *épistémè* est une démarche psychopédagogique en évolution. Celle-ci s'inscrit à la suite de deux courants de l'approche par les compétences, notamment la pédagogie de l'intégration d'expertise belge et l'approche située d'origine canadienne. Ceci implique que tout comme ces dernières approches, la démarche de Puren vise le développement de la compétence. Elle

réfuse l'influence behavioriste et sa tendance à la fragmentation excessive de la compétence dans les matériels de planification didactique, puis se fonde de préférence sur une logique cognitiviste qui voit la compétence comme étant complexe. Les travaux de Puren posent donc les bases d'une typologie des compétences qui sont sensée révolutionner les pratiques enseignantes et les encrever véritablement dans une logique de l'agir complexe, social et responsable.

En effet, Puren (2009a) décrit l'action éducative comme se fondant sur l'objectif majeur de former les individus à devenir des acteurs sociaux responsables. L'école doit avoir pour mission de doter les apprenants de l'aptitude à répondre efficacement aux situations auxquelles ils se trouvent confrontés. Pour le dire plus clairement, ils doivent être aptes à transformer leur environnement à partir d'un ensemble de ressources. Celles-ci sont des clés qui leur permettent d'agir efficacement. L'activité scolaire se résume alors en la construction d'un ensemble de compétences qui reposent sur cinq postulats énoncés par Puren (2009b).

1. Les postulats du Modèle Puren

Ce modèle est soutenu par cinq postulats.

a. Le déterminisme technologique

Le postulat du déterminisme technologique établit un lien obligatoire entre l'efficacité actionnelle de l'individu et les innovations technologiques (Puren, 2009b : 4). Il est impossible que l'individu, acteur d'une situation, transforme efficacement son environnement sans employer des technologies innovantes qui cadrent avec le milieu dans lequel ils évoluent. Car, d'après ce principe, les artefacts technologiques sont des outils qui permettent la production d'actes appropriés aux situations rencontrées. Ceci explique le fait que l'environnement technologique soit constamment en mutation, posant de fait la nécessité pour l'activité académique de s'adapter en permanence. C'est de cette nécessité d'ajustement permanent qu'émane le modèle que Puren propose pour construire la compétence en milieu académique.

b. Le déterminisme social

Le postulat du déterminisme social met en avant l'apport des réalités culturelles et des besoins sociaux. Ces dernières constituent le second pilier l'individu fonde son action. Et Puren (*op. cit.*) de noter que l'activité scolaire doit se calquer de sur le fonctionnement de la société, puisqu'elle vise à initier les individus à la formulation de réponses efficaces aux

besoins sociaux. Cette autre prise en compte qui porte sur la réalité sociale environnante est donc à l'image de la prise en compte de l'apport technologique mentionné au postulat ci-dessus. Aussi est-il question d'intégrer les apports de la culture, laquelle fournit aux individus des modèles de réponses aux problèmes que leur posent l'environnement.

c. Le déterminisme disciplinaire

Le déterminisme disciplinaire pose qu'au-delà de la tendance interdisciplinaire que recommande la logique d'une compétence complexe, les problèmes qui sont résolus au quotidien appellent souvent, d'après leurs paramètres, à l'usage de certains savoirs plus que d'autres. C'est ainsi que dans un cadre scolaire, il est possible d'évoquer les mêmes problèmes dans différentes disciplines en privilégiant différentes applications du savoir pour la réalisation de différents objets. Dans ce sens, le cours de langue-culture résout les mêmes problèmes que d'autres domaines, mais en favorisant la production de différents biens et services par l'application dominante de savoirs linguistiques et culturels. C'est la piste que suit ce modèle prioritairement destiné à la classe de langue.

d. La convergence - divergence

À travers le principe de la convergence-divergence, Puren (*op. cit.*) soutient que les trois premiers principes liés par un double rapport de convergence et divergence. Ceci implique que de même qu'ils arrivent à se combiner pour permettre une action synchronisée et complexe, il est possible d'envisager des situations d'exercice où chacune d'elles semble prendre de l'ascendance sur les autres. C'est dans ce cadre qu'il est possible à la fois de parler de la compétence prise de manière complexe, puis de compétences prises comme sous aspects du grand ensemble actionnel. Ces (sous)compétences sont donc celles qu'évoque la typologie de Puren qui a principalement pour but d'éclairer le processus didactique de construction de la compétence en milieu scolaire.

e. La complexité

Ce principe d'action est étroitement lié à ce qui précède. Il soutient la place du complexe dans l'activité agentive, d'où la compétence qui apparaît comme une entité macrocosmique et intégratrice. Dans ce sens elle intègre les trois aspects cités dans les trois premiers postulats. C'est la règle du décroisement. Chaque aspect, comme nous venons de le dire sous point précédent, devient alors un aspect de l'ensemble sans lequel l'action complexe de résolution n'a pas lieu. Il en résulte que la compétence est la même pour chaque

individu et pour toute la vie, même si elle s'actualise de manière différente dans différentes situations.

De ce fait, toute typologie devrait tenir compte du besoin de considérer la compétence d'abord comme étant unique, mais aussi comme intégrant un ordre limité de sous-compétences. Puren propose donc de recenser trois sous-compétences qui meublent *la compétence* prise comme grand ensemble : les compétences technologiques, linguistico-culturelle et informationnelle. Celle qui nous intéresse est bien la dernière.

2. La compétence informationnelle selon Puren

Puren (2009b : 4) présente la compétence informationnelle comme *l'ensemble des capacités permettant d'agir sur et par l'information en tant qu'acteur social*. Autrement dit, l'auteur pense que la compétence informationnelle se résume en deux agir informationnels : l'agir par et l'agir sur l'information.

- 1- Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
- 2- Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
- 3- Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.
- 4- Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.
- 5- Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).
- 6- Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.
- 7- Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.
- 8- Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.
- 9- Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.
- 10- Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer, et archiver l'information pour une utilisation future.

11- Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.

De manière globale, cette compétence, telle que spécifiée par ces onze points, cadre bien avoir l'usage de la langue pour agir. Car, autant ces entrées indiquent le rôle de la langue pour recueillir et traiter l'information, elles instruisent l'emploi de la langue pour poser des actes d'une signification sociale et principalement utilitaire.

Liée à notre travail sur le discours de recherche et son enseignement, cette thèse pose principalement un regard particulier : tout exercice d'expression scientifique suppose une opération de résolution de problèmes socio-académiques par le biais de la manipulation de la langue. Ce maniement des structures linguistiques vise notamment à permettre au chercheur d'agir sur l'information qu'il recueille de manière empirique, puis d'agir par cette information de manière plus concrète en créant des modèles d'action et un produit (le texte oral ou écrit). Ce travail du chercheur a pour fonction d'orienter le public cible dans la résolution du problème mis en référence. Aussi, construire cette compétence revient à insister principalement sur les différents actes langagiers qui peuvent être accomplis, ainsi que les différents procédés qui résument l'agir sur la langue, ainsi que leur matérialisation en unités linguistiques au sein d'un texte. L'approche est donc actionnelle, puisqu'elle repose sur la simulation de la résolution de problèmes sociaux (voir le postulat du déterminisme social et culturel) *via* la production de textes. En plus, la démarche ici exposée intègre un volet linguistico-informationnel qui s'actualise à la lecture-manipulation de textes antérieurs. Ceux-ci ont toute leur place dans la salle de classe, et peuvent être y être introduits tant par l'enseignant que par les étudiants.

En guise de rappel, cette étude a pour objet l'étude du discours scientifique et sa didactisation. En lien avec cet objectif, nous avons voulu dans ce nous intéresser aux différentes *épistémès* qui constituent le socle de l'interaction de manière générale, puis du discours épistémique en particulier. Celles-ci, de nature diverse, ont ici été évoquées non pas comme étant nécessairement opposées, mais surtout comme ayant un caractère complémentaire.

Le questionnement qui a sous-tendu notre démarche s'est énoncé en une question principale reprise en questions secondaires. Pour ce qui est de la première, nous l'avons formulée en ces termes : comment comprendre le discours scientifique à la lumière des thèses qui se sont intéressées à l'étude de l'interaction ? Les interrogations secondaires qui la reprenaient sont les suivantes :

- Quelles sont les thèses développées par les courants sus-évoqués ?
- Que révèlent ces thèses au sujet des propriétés du discours ?
- Enfin, que retenir de ces travaux au sujet du discours scientifique ?

Suivant ce questionnement, nous avons levé une hypothèse en vue d'éclairer d'avantage notre démarche. Plus précisément, nous avons posé d'emblée que, vu sous l'angle des différentes théories de l'interaction, le discours (scientifique) est un ensemble pluriel dont l'articulation va au-delà du simple texte qui se déroule à la vue ou à l'ouïe du récepteur. Aussi ces courants dont les apports étayent la vision du discours que nous émettons sont catégorisables selon leurs origines sociologique, ethnologique et psycholinguistique. C'est sous ce prisme que nous avons abordé ces thèses. Pour chacune d'entre elles, nous avons d'abord procédé à la présentation, puis à l'exposition de la vision du discours ou de l'enseignement du discours (scientifique) ainsi exprimée.

Pour ce qui est du discours de recherche, ces travaux ont pu démontrer que l'étude de ce genre interactionnel gagnerait à s'articuler en trois axes. Nommons les axes informationnel, symbolique et typologique. Puis, l'enseignement du discours scientifique épouse son contexte de production. Autrement dit, puisqu'il s'agit d'un genre à portée sociale, son enseignement devrait se faire dans le cadre d'une approche prioritairement actionnelle. Les chapitres qui vont suivre auront pour visée d'élaborer cette vision à la fois épistémologique et didactique. Mais avant, nous aurons le soin de nous arrêter sur les trois axes du discours ci-dessus cités. Chacun de ces axes fera l'objet d'un chapitre.

En guise de conclusion partielle, il convient de rappeler que l'objectif de la partie qui se referme était de procéder à l'insertion théorique du sujet. Il était notamment question d'en éclairer la compréhension à travers un rappel des éléments de littérature précédente, la description du constat ayant conduit au choix du sujet, l'opérationnalisation du sujet en questions de recherche et hypothèses, puis l'exploration des concepts clés et des théories explicatives du discours de recherche. Trois chapitres ont alors permis de réaliser cet objectif à travers l'application d'une démarche empirique fondée sur l'étude de documents écrits.

Il en a découlé que le discours de recherche apparaît comme un aspect fondamental de l'initiation à la recherche qui, en raison de confusions ayant conduit à son enseignement insuffisant, poserait de sérieux problèmes aux étudiants dans le cadre de la rédaction de leurs mémoires et thèses. De ce fait, il s'avère utile d'en déterminer la superstructure épistémologique, mais aussi des pistes de didactisation pouvant favoriser une prise en compte effective et formelle de ce savoir aux deux premiers cycles des études universitaires. Pour ce faire, des concepts tels ceux de discours et de didactique sont à comprendre, d'où leur spécification dans le deuxième chapitre de l'étude. Par ailleurs, un ensemble de théories explicatives étayent la notion de discours d'une part, puis celle de didactique appliquée au discours d'autre part. Ces théories sont par ailleurs celles qui s'appliquent au traitement du discours scientifique en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage.

Le travail ainsi réalisé n'a cependant pas permis de donner une claire lisibilité aux problèmes que pose la non-maîtrise du discours scientifique à l'université. Ainsi, les éléments développés dans cette partie posent le besoin d'un ensemble d'études ayant pour visée de faire toucher du doigt les difficultés que les chercheurs en initiation rencontrent dans la rédaction de leurs travaux scientifiques, faute de s'être assuré une maîtrise suffisante de l'expression scientifique. Ce dernier point constitue l'objet de la partie suivante.

DEUXIÈME PARTIE :

ÉTUDE DES DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS DANS L'EXERCICE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

À la suite du travail théorique réalisé dans la partie précédente, la deuxième partie du travail s'intéresse à l'exploration des difficultés que rencontrent les étudiants en initiation à la recherche lors de la rédaction de leurs travaux scientifiques. Un ensemble d'études ont alors été réalisées, notamment dans le cadre d'une enquête de terrain et dans celui d'une analyse documentaire.

Trois chapitres constituent l'essentiel de cette deuxième portion majeure du travail. Le premier décrit les bases de la construction de l'outil qui a permis l'enquête de terrain. Le deuxième présente les données issues de cette enquête. Le troisième, pour sa part, fait l'état des difficultés de ces étudiants dans l'expression scientifique, notamment le cas de la maîtrise des codes liés à la politesse linguistique. Comme dans la partie précédente, la démarche qui permet la réalisation de l'objectif sus-évoqué reste empirique. Elle convoque à la fois des données recueillies à partir de questionnaires et celles repérées *via* l'études de documents écrits.

CHAPITRE IV :

CONSTRUCTION DES OUTILS ET PARAMÈTRES DE L'ENQUÊTE

Dans les chapitres précédents, nous nous sommes intéressée à l'appréhension du discours scientifique et des autres termes connexes à notre objet. Par la suite, l'arrière-plan épistémologique de la recherche a été défini, puis les bases fixées pour les analyses de la deuxième partie.

Dans cette autre portion du travail, le but à atteindre est de décliner les bases sur lesquelles l'enquête annoncée s'est faite. Nous traitons, en d'autres termes, des éléments pratiques qui ont guidé la recherche, en préparation des analyses et discussions qui vont suivre. La question principale à laquelle nous répondons ici est donc la suivante : comment se sont faits l'enquête et l'analyse documentaire ?

De manière plus précise, nous tentons de trouver des réponses aux interrogations suivantes :

- Quel est le type de cette étude et qu'est-ce qui justifie ce choix ?
- Quels en sont le lieu, la population et le corpus analysé ?
- Enfin, quels sont les outils appliqués au test des hypothèses et sur quelles bases ont-ils été conçus ?

D'entrée de jeu, nous dirions que l'objet décrit précédemment ne saurait s'appréhender à un seul type d'étude. Il faut des apports de deux modèles pour arriver à des conclusions assez réalistes. C'est dans cette optique que des données quantitatives et qualitatives s'avèrent nécessaires, lesquelles ne sauraient être collectées par un seul protocole auprès d'individus issus du monde de la formation à la recherche scientifique.

Les éléments sur lesquels cette portion du travail repose sont de nature empirique. Ils découlent à la fois de fouilles documentaires et d'observations faites sur le terrain. Les discussions qui vont suivre s'articuleront en trois grandes parties. La première abordera la justification du type de recherche choisi. Quant à la seconde, elle déroulera les raisons de notre choix du lieu et de la population d'étude, ainsi que les échantillon et corpus retenus. La troisième, pour sa part, décrira la procédure d'administration et d'exploitation des tests conçus.

I. DESCRIPTION DU TYPE DE L'ÉTUDE

À titre de rappel, l'étude vise à décrire les différents axes du discours scientifique et leur didactisation. Il s'agit, notamment, de vérifier la maîtrise du discours académique par les étudiants en cycle de recherche, puis à partir de cet état des choses, de préciser les différentes articulations qui constituent cet ensemble épistémique et de faire des propositions touchant l'approche et les techniques de sa didactisation.

Nous optons donc pour une étude empirique à régime mixte. Aussi, la nature de l'objet nous impose-t-elle de procéder par triangulation des outils. En quoi donc se justifient nos choix ?

i. Justification du choix de l'approche mixte

Creswell (1994 : 4) définit l'approche mixte comme suit :

Mixed methods research is an approach to inquiry involving collecting both quantitative and qualitative data, integrating the two forms of data, and using distinct designs that may involve philosophical assumptions and theoretical frameworks. The core assumption of this form of inquiry is that the combination of qualitative and quantitative approaches provides a more complete understanding of a research problem than either approach alone.

L'approche mixte se présente donc comme une conjugaison des deux analyses classiques quantitative et qualitative en vue de l'atteinte d'un objet commun. Dumez (2011 : 47) décrit la seconde en ces termes : *Par différence avec l'analyse quantitative, l'analyse qualitative se définit comme : « l'analyse qui détermine la nature des éléments composant un corps sans tenir compte de leurs proportions. »*. Ainsi, même si l'étude qualitative ne se défait pas toujours des quantités, son objectif n'est pas d'arriver à des conclusions en interprétant la quantité d'éléments recueillis en rapport avec un phénomène. Plutôt, elle porte son intérêt sur les propriétés des éléments étudiés, lesquelles permettent une exploration du phénomène.

Neville (2007 : 3) ajoute :

Qualitative research ... involves examining and reflecting on the less tangible aspects of a research subject, e.g. values, attitudes, perceptions. Although this type of research can be easier to start, it can be often difficult to interpret and present the findings; the findings can also be challenged more easily.

La recherche qualitative est donc à but exploratoire. Elle vise la description des aspects d'un phénomène à travers l'analyse des valeurs, des attitudes et des perceptions des individus impliqués dans sa manifestation. Les propos de Dumez (*op. cit.*) posent tout aussi bien le fait que l'analyse quantitative, elle, mène à des conclusions basées sur l'interprétation des proportions d'éléments se rapportant à une question de recherche.

Comme nous l'avons dit, notre étude s'inscrit dans une double perspective qualitative et quantitative. L'aspect qualitatif vise à répondre à la nature exploratoire de notre objet. En effet, la problématique de la didactisation et de la maîtrise du DS, bien qu'ayant été évoquée, reste très partiellement décrite en raison même de la relative méconnaissance de l'objet dans les universités locales (Belibi, *op. cit.*). Il se pose donc le besoin d'analyser les éléments qui traduisent ce manque dans notre milieu universitaire et celui de présenter la structure de ce savoir savant en la déclinant en unités enseignables et assimilables de manière à favoriser une meilleure didactisation. Nous dirions donc que l'aspect qualitatif de l'étude consistera à répondre à cet objectif en montrant, à partir de corpus extraits de (projets de) thèses ou master, voire d'articles et résumés, l'état de maîtrise de ce savoir qui implique, par ricochet, celui de la nature de son enseignement.

La partie quantitative, pour sa part, portera sur l'enquête du terrain de l'université de Yaoundé 1 que nous avons menée à l'aide d'un questionnaire administré auprès d'un échantillon d'étudiants. Ici, les proportions retenues viseront à prouver que la méconnaissance du DS reste un problème d'envergure en raison du fait qu'il n'est pas du tout ou qu'il est très faiblement enseigné.

ii. Justification du modèle empirique

Décrivant les types de recherche, Centellas (2016 : 7) relève :

We can distinguish different kinds of research along two dimensions: whether the research is applied or abstract, and whether the research is empirical or non-empirical. These mark differences both in terms of what

the goals or purpose of the research is, as well as what kind of evidence is used to support it.

Deux faits justifient donc la nature empirique d'une recherche : ses buts et le type de données collectées. Parlant des buts, une recherche empirique de manière alternative, vise trois objectifs : résoudre un problème, construire une théorie ou explorer et décrire un phénomène. Puis, au plan de la nature des données, elle fait appel à des informations issues de l'expérience sensorielle. La collecte de celles-ci implique les sens, d'où la nécessité pour le chercheur de dépeindre son expérience personnelle en employant, cependant, une démarche suffisamment rigoureuse et un langage objectif. D'où le soin qu'il doit apporter à la construction des outils, ainsi que le besoin de triangulation.

Pour ce qui est de cette étude, relevons que ses deux phases appellent la conjugaison de l'ensemble des caractéristiques du modèle empirique ci-dessus décrites. Il s'agit, parlant des données, de collecter des informations de nature documentaire par l'usage des sens. Aussi s'agit-il de recueillir et d'analyser des avis *via* un questionnaire. Bref, les différents outils appliqués donnent droit à des informations sensorielles que nous allons exploiter de manière rigoureuse à partir de principes définis préalablement.

Par ailleurs, nous avons jugé utile de recourir à ce modèle vu que notre recherche, au plan des buts, vise à résoudre un problème. Il s'agit notamment de décrire l'insuffisance de l'enseignement et la conséquente connaissance déficiente du discours épistémique au sein du milieu universitaire local, le cas de l'Université de Yaoundé 1. Partant de là, ce travail sera l'occasion de suggérer une structure d'ensemble du discours académique et des moyens de sa didactisation.

iii. Justification de la triangulation

Des éléments précédents, il ressort que l'objet de notre recherche ne saurait s'appréhender à partir d'un seul outil. Il serait plus réaliste que suivant la triangulation, plusieurs tests soient appliqués à sa réalisation. Dans ce cadre, nous avons choisi d'explorer la question à partir de deux tests. Ceux-ci touchent les deux pans de notre étude décrits ci-dessus. Il s'agit notamment d'un questionnaire appliqué à l'étude quantitative et d'une grille d'analyse statistique des erreurs relevant de celle qualitative.

Le choix de cette triangulation se justifie par le besoin de décrire au mieux les difficultés de la maîtrise du DS en milieu universitaire camerounais, le cas des étudiants en cycle d'initiation à la recherche. Pour le dire plus clairement, d'une part, une telle option nous permettra de montrer, à travers des proportions, le niveau de maîtrise du discours scientifique par les étudiants. D'autre part, les conclusions de ces premières données seront complétées par celles issues de l'application du second test. Toute chose qui nous permettrait d'acquérir une vision assez globale du phénomène à l'étude.

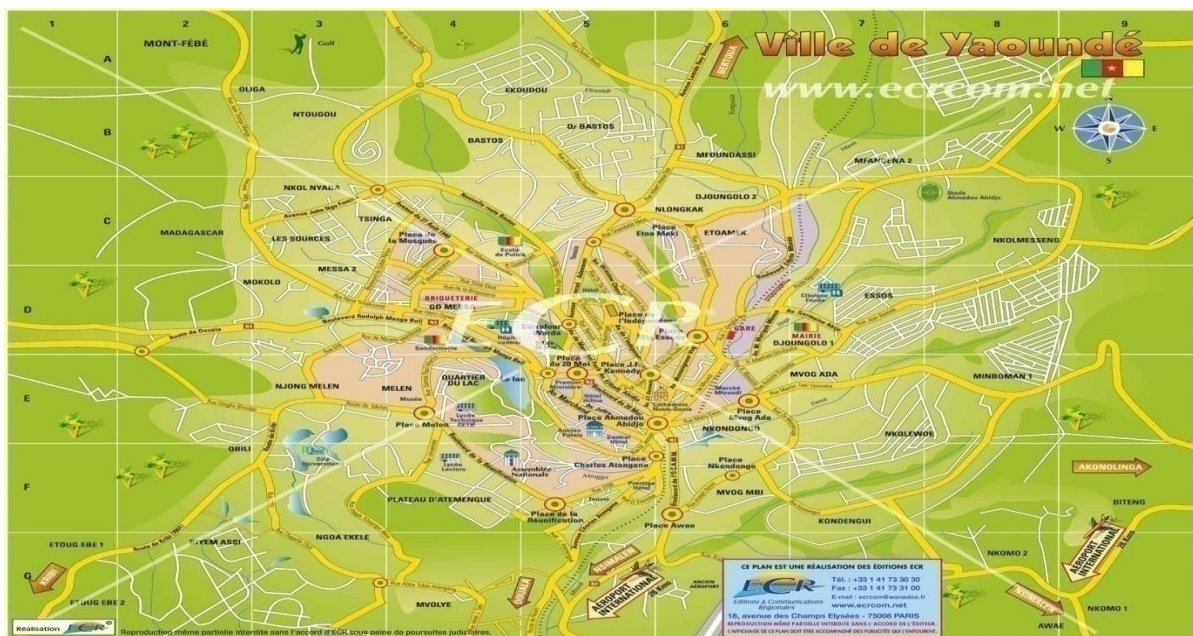
II. DESCRIPTION DES LIEU, POPULATION ET CORPUS DE L'ÉTUDE

Après avoir justifié nos choix méthodologiques, il convient de décrire le lieu de l'étude de terrain et la population qui y a contribué. L'objectif ici n'est pas simplement de révéler ces deux éléments de l'enquête, mais aussi de montrer que leur construction ne s'est pas faite au hasard. C'est pourquoi nous allons décliner les motivations qui ont été les nôtres.

1. Description et justification du choix du lieu de l'étude

Comme nous l'avons annoncé, l'enquête a porté sur l'Université de Yaoundé 1. Trois établissements de ladite institution sont visés, à savoir la Faculté des sciences (FS), celle des arts, lettres et sciences humaines (FALSH), puis celle des sciences de l'éducation (FSE).

Carte 1 : Localisation de l'Université de Yaoundé 1



Source : www.mapnall.com

L'Université de Yaoundé 1 que situe la carte ci-dessus, a été créée en 1962 sous le nom d'Université fédérale de Yaoundé, puis devient l'Université de Yaoundé en 1972 à la faveur de la réorganisation du pays et de la fin du système fédéral.

L'Université de Yaoundé 1 a pour mission :

- Élaborer et transmettre des connaissances ;
- Développer la recherche et la formation des hommes ;
- Porter au plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès les formes supérieures de la culture et de la recherche ;
- Procurer l'accès à la formation supérieure à tous ceux qui en ont la vocation et la capacité ;
- Concourir à l'appui au développement et à la promotion sociale et culturelle ;
- Développer la pratique du bilinguisme (www.uy1.uninet.cm).

Il est intéressant, de par les missions ci-dessus citées, d'observer que l'un des intérêts de cette institution, pionnière au Cameroun et jusque-là classée parmi les meilleures du pays, est la construction d'une réelle contribution à la science à travers le développement des connaissances et la promotion d'une réelle culture scientifique. C'est du moins ce que laisse voir les trois premières missions sus-évoquées. Cette place que l'université se donne dans la communauté scientifique nationale constitue le facteur principal de son choix.

Aussi, compte tenu du fait que ces missions sont partagées par l'ensemble des facultés et établissements rattachés à l'Université de Yaoundé 1, avons-nous opté pour l'implication des trois établissements susmentionnés ; toute chose qui nous permettrait alors de faire un état assez représentatif de la pratique de l'enseignement-apprentissage et de la qualité de l'exercice du discours épistémique dans ces trois communautés scientifiques qui constituent le socle de cette université.

2. Description et justification du choix de la population d'étude

Pour ce qui est du choix de la population d'étude, nous avons estimé judicieux de travailler avec des étudiants. Ces derniers sont issus des trois facultés de l'Université de Yaoundé 1 susmentionnées et inscrits soit en Master 2 ou en Thèse.

Cette option est liée au fait que nous avons pensé que les apprenants en cycle de recherche sont mieux placés pour rendre compte de leur expérience de formation, leurs pratiques et des difficultés auxquelles ils sont confrontés. Ils peuvent mieux apprécier les différents aspects de leur formation, puisqu'ils conservent les intitulés, objectifs et contenus des cours à eux dispensés. De surcroît, ils sont plus aptes à dire dans quelle mesure les enseignements reçus répondent à leurs attentes en termes d'initiation à l'expression des savoirs scientifiques.

Pour aller plus loin, nous avons construit un échantillon de cette population avec lequel nous avons travaillé. Celui-ci se compose de 100 individus. Soit 50 en Faculté des sciences de l'éducation, 25 en Faculté des sciences et 25 en Faculté des arts, lettres et sciences humaines.

La technique du choix de ces répondants était aléatoire. Les seuls facteurs de discrimination étaient la validation des unités d'enseignement de la première année de Master, l'inscription en Master 2 et la sélection en thèse. Chacun de ces critères se rapporte au fait qu'il était utile de s'assurer que les individus enquêtés ont une expérience de recherche, soit comme purs débutants, ou comme chercheurs de niveau médian et en quête d'approfondissement.

À la suite de la construction de cet échantillon, nous allons nous pencher sur l'élaboration des outils. Mais avant, il faudrait présenter les corpus analysés dans le cadre de l'analyse documentaire.

3. Description et justification du choix du corpus analysé dans le cadre de l'étude documentaire

En rapport avec l'aspect documentaire, nous avons opté pour la lecture d'extraits de textes scientifiques. Nommons des thèses, des mémoires, des articles soumis à l'expertise, des résumés, des projets de mémoires ou de thèses, ainsi que des communications de colloques ou de congrès.

Ces discours, au nombre de trente-six (36) en tout, constituent tous des copies non publiées ou non encore soutenues ni validées par un comité scientifique. Ainsi, leur choix se justifie au fait qu'ils illustrent au mieux le problème exploré dans ses différents angles. Pour ce qui est de leur répartition, notons que nous avons travaillé avec six (06) extraits de chaque genre, soit deux par faculté.

L'analyse documentaire n'a privilégié que l'aspect du discours scientifique. Les éléments de l'épistémologie et ceux de la méthodologie ont été occultés, puisque ne relevant pas de l'objet de notre thèse.

Le travail a consisté à lire ces documents, à recenser les fautes liées au discours épistémique, puis à les catégoriser selon les trois axes informationnel, typologique et symbolique de ce savoir savant. Puis, il s'est agi de faire une comparaison de ces statistiques pour voir quel aspect semble le plus problématique pour les performances des apprenants. Les discussions et conclusions tirées ont donc été faites suivant ces catégorisations.

III. ÉLABORATION ET OPÉRATIONNALISATION DES OUTILS

Nous commencerons à ce niveau par montrer comment nous avons élaboré nos protocoles.

a. Élaboration des outils

En guise de rappel, l'hypothèse générale qui guide notre analyse s'énonce de la manière suivante : les étudiants en cycle de recherche ont un très faible niveau de maîtrise du discours scientifique qui appelle l'enseignement de ce savoir à travers les cinq premières années de l'université par une approche à la fois documentaire et empirique.

Celle-ci s'articule en hypothèses secondaires ainsi qu'il suit :

- Tout d'abord, la maîtrise du discours scientifique des étudiants en cycle de recherche est émaillée de lacunes telles le défaut de gestion informationnelle, le déficit de politesse linguistique et la non-maîtrise des genres du discours épistémique.
- Ensuite, le discours académique s'articule en trois grands axes informationnel, symbolique et typologique que les apprenants doivent maîtriser pour une meilleure performance.
- Enfin, la correction des lacunes sus-évoquées passe par l'application d'une méthode à la fois empirique et actionnelle et l'organisation du contenu dans un référentiel faisant valoir la compétence informationnelle au sens de Puren et visant les cinq premières années du cycle universitaire.

Ces hypothèses secondaires convoquent donc l'analyse d'une part, du niveau de maîtrise du discours académique des étudiants apprenant à faire de la recherche et d'autre

part, de répertorier en guise de perspectives, les différentes articulations qui constituent le grand ensemble que représente la compétence discursive appliquée au DS.

Ainsi, le premier axe sus-rappelé nous a conduit à deux études. La première mesure la connaissance que les individus concernés ont des différents genres du DS ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de l'exercice de cette compétence. Il y est également question, comme nous l'avons déjà annoncé, d'évaluer leur expérience de formation à cet aspect du travail scientifique.

Le second, quant à lui, répertorie les différentes lacunes qui illustrent le niveau de maîtrise du discours épistémique des étudiants en cycle de recherche. Il est plus principalement question de tirer des conclusions à partir d'une lecture des travaux produits par ceux-ci.

Par souci de triangulation, nous avons conçu un ensemble de deux outils pour arriver à évaluer ces deux aspects. Le premier est un questionnaire visant à mesurer la connaissance des sous-genres du DS d'un échantillon de 100 étudiants en master 2 et thèse. Le deuxième est une grille d'analyse statistique des erreurs à travers laquelle nous avons exploité les extraits de 36 travaux scientifiques.

i) Présentation des entrées du questionnaire adressé aux étudiants en cycle de recherche

Les entrées ci-dessous constituent l'essentiel du questionnaire par lequel nous avons sondé notre échantillon.

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉTUDIANTS EN MASTER 2 ET DOCTORAT

1- Vous êtes étudiant(e) en : Niveau : Master 2 Thèse

2- A quel niveau d'avancement de vos travaux vous situez-vous ?

- Rédaction et validation du projet

- Rédaction du cadre théorique

- Rédaction du cadre opératoire

- Rédaction des suggestions

- Finalisation

3- Éprouvez-vous des difficultés dans la rédaction de votre travail de recherche ? Oui Non

Si oui décrivez-les :

4- Savez-vous ce qu'est le discours scientifique ? Oui Non

Si oui, dites brièvement ce que c'est et montrez-en l'importance dans la rédaction d'un travail scientifique.

5- Maîtrisez-vous les termes qui vous permettent de rapporter les propos d'autres auteurs et de les organiser tout en appréciant leurs valeurs ? Oui Non

Si oui, citez-en quelques-uns en indiquant leur rôle dans l'organisation d'un texte scientifique :

6- Maîtrisez-vous ce qu'est la politesse linguistique ? Oui Non

Si oui, citez deux précautions à prendre en vue de respecter la politesse linguistique lors de la rédaction de votre travail de recherche.

7- Citez cinq genres de textes scientifiques que vous connaissez.

8- Votre directeur vous a-t-il déjà fait des remarques sur votre travail scientifiques ?

Oui Non

Si oui, ces remarques touchent-elles l'expression scientifique ? Oui Non

Si oui, ces remarques touchent :

- Les coquilles de grammaire et orthographe

- L'emploi des expressions de gestion informationnelle

- Le métalangage du domaine de recherche

Autres

9- Pensez-vous que les remarques faites par votre directeur contribuent à améliorer la qualité de votre manière de présenter l'information dans vos travaux de recherche ? Oui Non

Sinon, souhaiteriez-vous que votre directeur de recherche vous fasse des remarques ou des séminaires portant sur cet aspect ? Oui Non

10- Avez-vous reçu des enseignements sur la manière de s'exprimer dans un travail scientifique ? Oui Non

Si oui, dans quel cadre ?

- Un cours dispensé au cours de votre formation en Mater/thèse

- Un séminaire organisé par votre directeur

- Un séminaire organisé par tout autre universitaire

11- Vous formez-vous vous-mêmes au discours scientifique ? Oui Non

Si oui, par quelles techniques et par quels outils ?

12- Avez-vous le sentiment que votre expérience d'auto-formation au discours scientifique vous aide suffisamment dans la rédaction de votre travail de recherche ? Oui Non

ii) Présentation de la grille d'analyse documentaire des travaux de recherche

Comme pour le questionnaire, les éléments suivants constituent les entrées de la grille à partir de laquelle nous avons fait l'analyse statistique des erreurs marquant la performance au discours scientifique des étudiants de nos trois facultés cibles.

GRILLE D'ANALYSE DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES PRODUITS PAR LES ÉTUDIANTS EN CYCLE DE FORMATION À LA RECHERCHE

N°	AXE ANALYSÉ	TYPE DE FAUTES RÉPERTORIÉES	NOMBRE D'OCCURRENCES
1	Défauts de gestion informationnelle	Redondance ou mauvais usage de verbes rapporteurs	
		Rareté ou mauvaise gestion des sources	
		Incohérence de l'information fournie par rapport au thème ou sous-thème développé : elle implique les aptitudes à identifier le besoin en information, évaluer et	

		sélectionner la bonne information par rapport au but recherché.	
		Incapacité à bien traiter l'information : (inaptitude à analyser l'information, la modifier et l'organiser). L'organisation ici suppose un deuxième niveau d'évaluation aux fins d'établir les différents rapports qui se tissent entre les savoirs des sources diverses d'une part, et d'autre part entre ces savoirs et la pensée du chercheur.	
		Incapacité à créer l'information : (inaptitude à interpréter l'information, l'utiliser et la présenter).	
TOTAL			
2	Déficit du respect de la politesse linguistique	Autoloudation	
		Défaut d'atténuation de propos d'évaluation négative	
		Défaut d'atténuation de propos d'évaluation positive	
TOTAL			
3	Défauts touchant la typologie des textes	Mauvais emploi des temps verbaux	
		Mauvaise structuration des parties du genre choisi	
		Non maîtrise des caractéristiques des types de textes liés au DS	
TOTAL			

À la suite de cette présentation, il convient d'expliquer comment les outils ont été validés.

b. Validation des outils

Pour garantir la validité du premier test, nous avons opté pour la technique du pré-test. L'instrument a été administré à un nombre réduit de répondants (10 étudiants en cycle de

recherche), puis les réponses ont été analysées par rapport aux objectifs que nous avons énoncés. Ceci nous a permis de vérifier son aptitude à mesurer les objectifs de manière précise ainsi que la clarté des entrées. Des ajustements ont été faits sur cette base.

Le second instrument a, pour sa part, été soumis à la validation d'autorité. Nous l'avons remis à trois enseignants des Universités de Yaoundé 1 (Cameroun) et de Bergen (Norvège) pour analyse. Nous leur avons exposé le thème, les objectifs, les questions de recherche et les hypothèses de l'étude, et suivant ces paramètres, ils ont procédé à un examen des entrées de ce protocole. Leurs avis nous ont permis de réviser la formulation de certains points et d'en rajouter d'autres, à l'effet d'aboutir à la version du matériel présentée ci-dessus.

a) L'application des outils

Au terme de la validation de nos instruments de collecte de données, nous les avons appliqués au recueil des informations recherchées. Cette opération s'est déroulée dans les établissements universitaires précités où nous avons pu rentrer en contact avec la population cible. Certains nous ont fixé des rendez-vous hors du domaine universitaire, mais d'autres ont bien voulu se soumettre à notre enquête par questionnaire sur place.

L'administration du questionnaire s'est faite en trois mois, les étudiants ciblés étant pour la plupart des fonctionnaires relativement instables. Les rencontres ont donc eu lieu entre septembre 2020 et décembre de la même année. L'analyse documentaire, elle, s'est faite parallèlement, mais a duré deux mois supplémentaires. Les textes ont été collectés avec l'aide de certains enseignants de l'université de Yaoundé 1, puis codés et analysés.

b) Critères d'analyse des données

Les données collectées ont été analysées suivant le type de la recherche. Pour le rappeler, l'étude est empirique et répond du régime mixte. Les données recueillies étaient alors de deux ordres : qualitatif et quantitatif. Le traitement quantitatif s'est fait sur la base de la règle des proportionnalités. Nous avons calculé des proportions en termes de nombre d'avis ou de pourcentages, base sur laquelle des conclusions ont été faites.

Les données qualitatives, pour leur part, ont été organisées suivant le contenu des réponses fournies. Nous avons procédé à leur classement à partir des entrées de la grille, puis confrontées. Les tendances obtenues ont été rapportées, puis commentées.

Le but de ce quatrième chapitre était de décliner les bases sur lesquelles l'enquête annoncée s'est faite. Il s'est agi de traiter des éléments pratiques qui ont guidé le travail de terrain, en préparation des analyses et discussions qui vont suivre dans les chapitres 5 et 6.

La question principale à laquelle nous avons répondu était la suivante : comment se sont faits l'enquête et l'analyse documentaire ?

De manière plus précise, nous tentions de résoudre ici les questions suivantes :

- Quel est le type de cette étude et qu'est-ce qui justifie ce choix ?
- Quels en sont le lieu, la population et le corpus analysé ?
- Enfin, quels sont les outils appliqués au test des hypothèses et sur quelles bases ont-ils été conçus ?

Nous avons émis d'entrée de jeu, l'idée que l'objet décrit dans la partie précédente ne saurait s'appréhender à un seul type d'étude. Il faut des apports de plus d'un modèle pour arriver à des conclusions assez réalistes. C'est dans cette optique que des données quantitatives et qualitatives s'avéraient nécessaires. Celles-ci devaient être collectées, par le même mouvement, à travers plus d'un protocole appliqué à des individus issus du monde de la formation à la recherche scientifique.

Les éléments sur lesquels cette portion du travail reposaient sont de nature empirique. Ils s'appuient tant sur des fouilles documentaires que sur des observations du terrain.

Ainsi, nous avons tour à tour évoqué trois grands aspects. Le premier abordait la justification du type de recherche choisie. Quant au second, il déroulait les raisons de notre choix du lieu et de la population d'étude, ainsi que les échantillon et corpus retenus. Le troisième, lui, décrivait la procédure d'administration et d'exploitation des tests conçus. Ces descriptions nous permettent à présent de passer au chapitre suivant où nous révélerons les données recueillies et les discuterons.

CHAPITRE V :

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉTUDIANTS EN CYCLE DE RECHERCHE

Le chapitre qui s'est refermé a permis de poser les bases de l'analyse des données du terrain. Il a été l'occasion d'éclairer le processus de conception de nos deux outils. Il y a également été question de dévoiler comment s'est faite leur application et l'exploitation des données obtenues.

À la suite du rappel, il est utile de préciser que le présent chapitre poursuit l'objectif de dévoiler les résultats obtenus à partir du premier protocole. Il s'agit du questionnaire. La seconde visée est d'analyser lesdites informations, l'optique étant de décrire le rapport que les étudiants des cycles de recherche des établissements-cibles entretiennent avec le discours épistémique.

La question principale que nous nous posons est donc la suivante : que révèlent les données du questionnaire au sujet du niveau de maîtrise du discours académique dont font montre les étudiants des cycles de master et doctorat ? À titre spécifique, il s'agit de trouver des réponses aux interrogations ci-après.

- Les étudiants de master et thèse des facultés de l'Université de Yaoundé 1 susmentionnées maîtrisent-ils parfaitement le discours scientifique ?
- Sinon, à quelles difficultés font-ils face, eu égard à cet ensemble de savoirs ?
- Puis, quel lien lesdites difficultés auraient-elles avec la formation qui leur est dispensé au cours du cursus universitaire ?
- Enfin, quel rapport existe-t-il entre ces manquements et l'initiation au travail de recherche au sein des ateliers tenus par leurs directeurs ?

L'hypothèse que nous émettons est que les informations issues du questionnaire montrent un niveau de maîtrise du discours scientifique fort en deçà de la moyenne voulue. Les étudiants des niveaux suscités connaissent peu ledit savoir et font face à de sérieux manquements qui empêchent la bonne expression ou la bonne exploitation des informations scientifiques qu'ils doivent produire ou manipuler.

Les manquements évoqués touchent les trois aspects de l'expression épistémique. Aussi, au titre des causes de telles lacunes, y a-t-il avant tout son enseignement déficitaire, voire

presqu'inexistant. Il y a aussi le fait que le DS est pratiquement absent des séminaires de formation doctorale tenus par les directeurs au sein de leurs laboratoires, bien que ces derniers exigent très souvent que les étudiants fassent montre d'une capacité remarquable à produire des discours scientifiques.

Le chapitre abordera donc les différents axes à partir de tableaux qui révèlent les tendances obtenues sur les entrées de notre questionnaire. Lesdits chiffres seront suivis d'analyses allant dans le sens d'étayer la validité des hypothèses ci-dessus ou de déduire toute autre considération utile.

1. LA NATURE DU PUBLIC TESTÉ

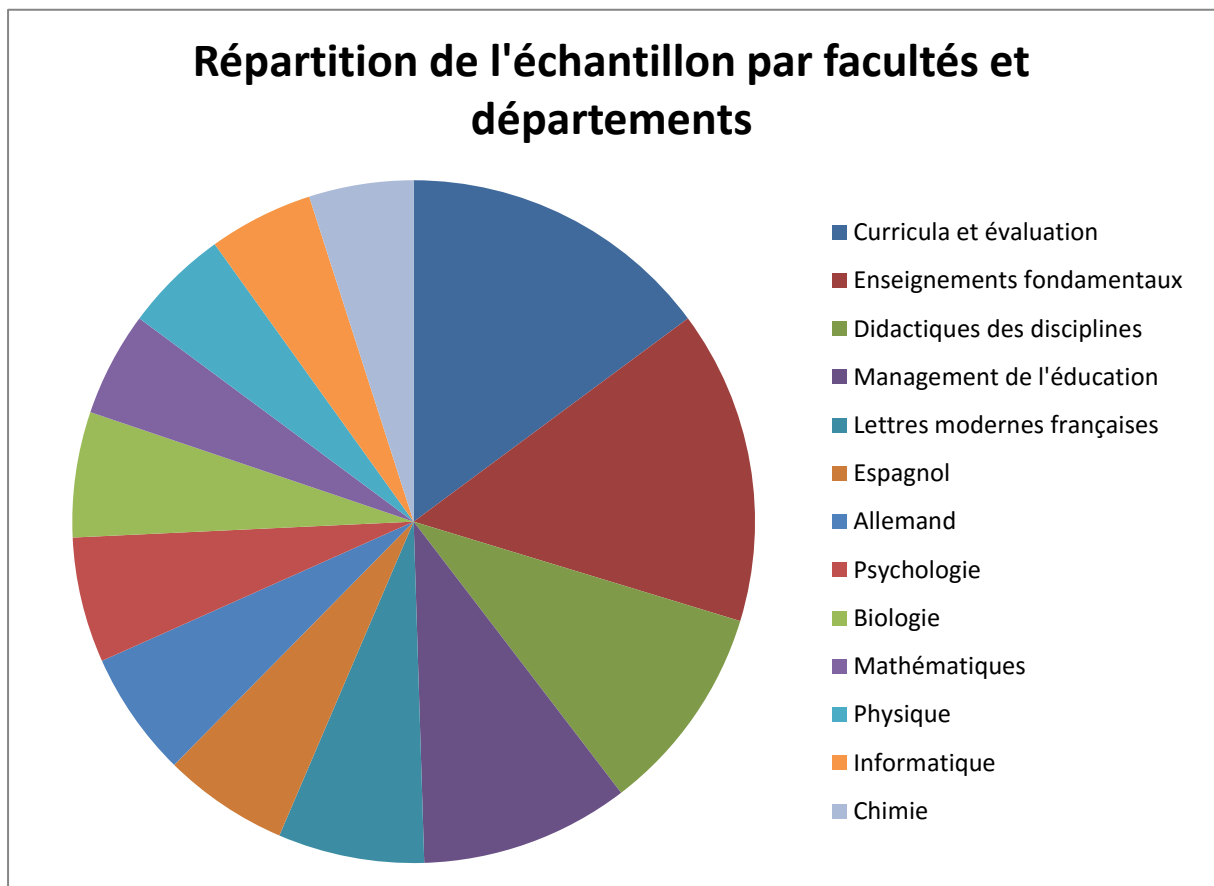
Les premières informations qui retombent de notre questionnaire sont relatives à la nature plus spécifique du public ciblé par la recherche. L'objectif est de décrire l'étendue du problème, de voir s'il est propre à des facultés ou départements précis, si la réalité est pareille pour toutes les composantes ou encore si elle s'avère plus pointue pour certains.

Dans la lancée, nous avons voulu savoir quelle était la répartition de notre public par départements. Les chiffres obtenus sont ceux que récapitule le tableau qui va suivre.

Tableau 3: répartition de l'échantillon par facultés et département

Facultés	Départements	Nombre	Pourcentage
Faculté des sciences de l'éducation	Curriculum et évaluation	15	15 %
	Enseignements fondamentaux	15	15 %
	Didactiques des disciplines	10	10 %
	Management de l'éducation	10	10 %
Faculté des arts, lettres et sciences humaines	Lettres modernes françaises	07	07 %
	Espagnol	06	06 %
	Allemand	06	06 %

	Psychologie	06	06 %
Faculté des sciences	Biologie	05	05 %
	Mathématiques	05	05 %
	Physique	05	05 %
	Informatique	05	05 %
	Chimie	05	05 %



Les données du tableau montrent bien que toutes les facultés sont représentées dans l'échantillon qui a été préalablement déterminé. Nous avons pris le soin de travailler avec des

informateurs dont les réponses pourront donner une idée de ce qui transparaît du travail fait au sein de chacun de ces établissements.

Pour ce qui est des départements, même s'ils ne sont pas tous représentés pour chacune des facultés, nous avons toutefois pu toucher des départements importants. Ceci implique pour nos conclusions que la réalité décrite pour chaque département révèle une importance certaine à la fois pour lui-même, mais aussi pour les autres du même giron qui n'ont pas pu être représentés. La raison étant que les traditions sont généralement partagées au sein des facultés.

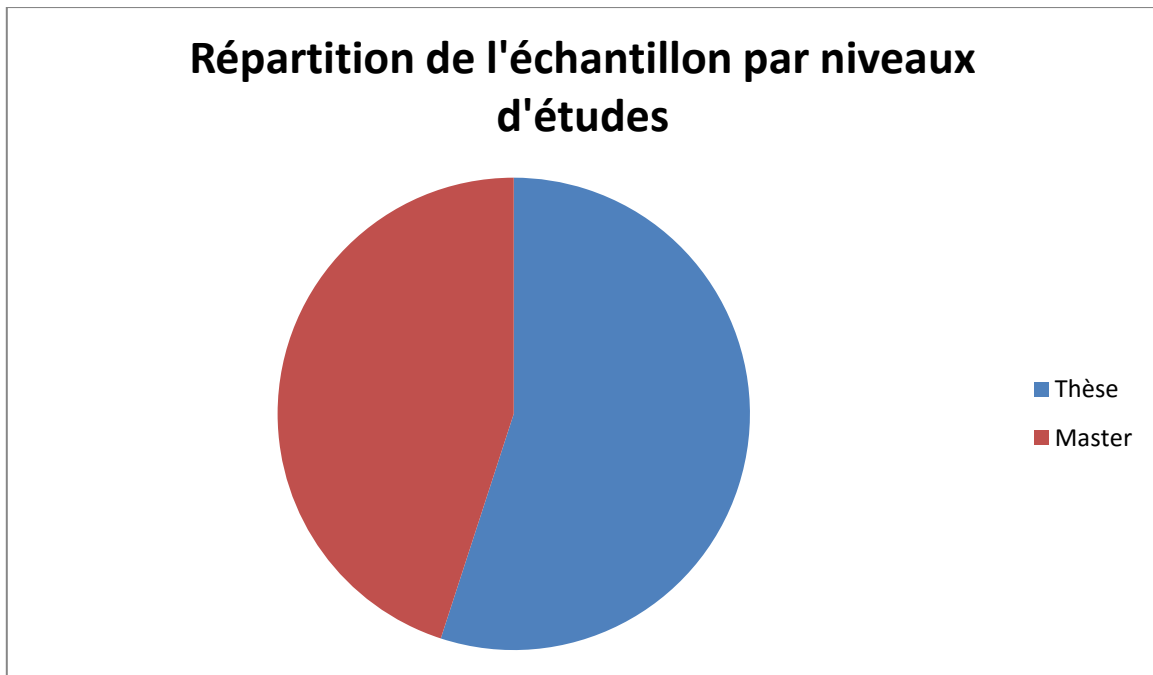
Il faudrait enfin remarquer dans la distribution *supra* que la Faculté des sciences de l'éducation est fortement représentée, avec un taux d'informateurs supérieur de moitié à celui des deux autres. Ce choix tient d'abord du fait qu'étant de cet établissement universitaire, il était plus facile pour nous, par nos contacts, de rencontrer le public cible. Mais surtout, au plan scientifique, cette surreprésentation est liée au fait que de toutes ces facultés, celle mise en cause s'illustre par une innovation, l'enseignement des bases du discours scientifique. Pourtant, cette introduction ne date pas de longtemps, de sorte que plusieurs vagues d'étudiants formés n'ont pas eu l'occasion de bénéficier de ce tronc commun. D'où notre volonté de toucher un plus grand nombre d'étudiant en vue de multiplier nos chances d'avoir dans cet échantillon assez d'individus relevant de chaque groupes (comprendre ici ceux qui ont des enseignements de base sur le DS et ceux qui les ont précédés et n'ont pas pu en bénéficier).

Par ailleurs, nous avons annoncé que nous travaillons avec des étudiants des deux cycles concernés par la recherche, notamment ceux de master et de doctorat. Il nous a donc semblé utile de montrer la représentation de chacune de ces classes dans la population ci-dessus décrite. D'où le tableau qui suit.

Tableau 4: répartition de l'échantillon par niveau d'étude

Niveaux	Thèse	Master 2
Nombres	55	45
Pourcentage	55 %	45 %

Répartition de l'échantillon par niveaux d'études



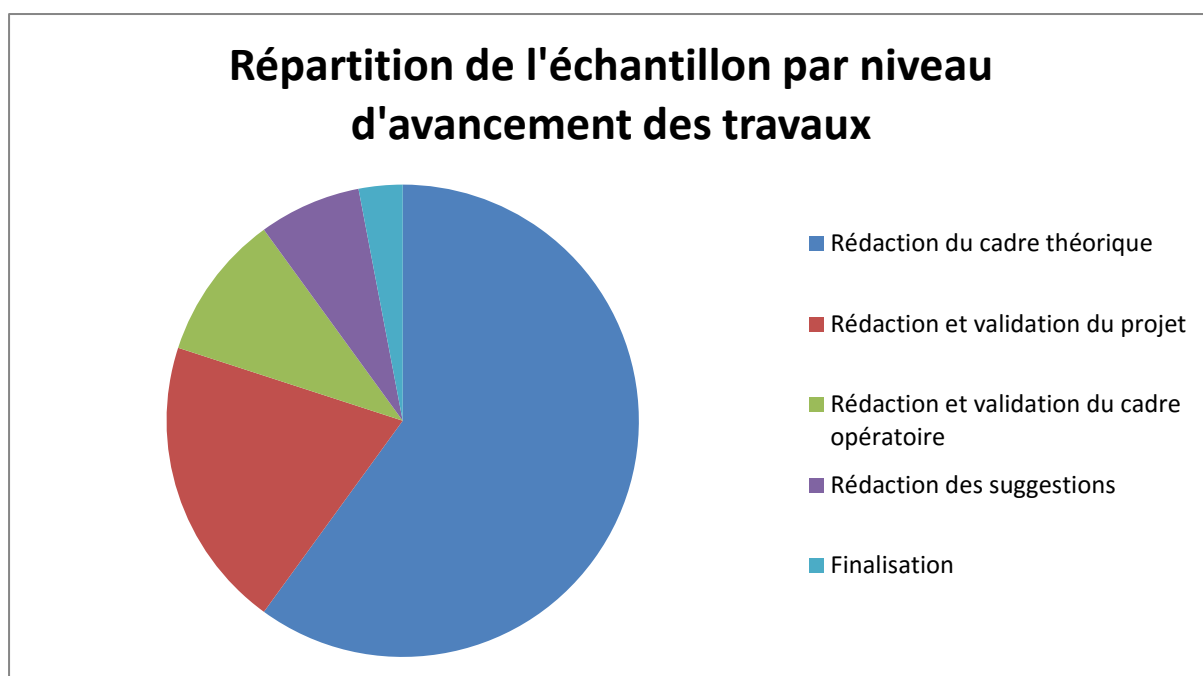
Comme les chiffres le montrent, nous avons opté pour une domination d'étudiants en cycle doctoral. Un tel choix est en rapport avec le fait qu'il nous a semblé plus fructueux d'avoir une population faisant montre d'une plus longue exposition à l'activité de recherche et donc, ayant déjà été au contact d'un nombre plus important de situations de réception-production de discours académiques. C'est justement le cas pour les étudiants en thèse. En effet, contrairement au deuxième groupe, ils ont un statut intermédiaire que leur confère le passage à travers la soutenance d'un mémoire de master et la rédaction d'autres travaux de recherche. Parmi ces travaux, on peut citer le projet de recherche qui constitue l'une des exigences marquant l'inscription en thèse. On peut aussi mentionner la thèse qu'ils rédigent en vue de l'obtention du diplôme de doctorat. Compte tenu d'une telle expérience, leur rapport avec le discours épistémique et les difficultés qui en émergent sont plus en même de décrire la profondeur du problème que nous entendons élucider.

Toutefois, remarquons qu'il n'y a pas de trop grande distance entre les deux tranches du public, puisque même débutants, ceux de master ont déjà, dès la deuxième année, effectué leurs premiers pas dans la recherche et du même coup, dans l'exercice du discours épistémique. Un fait qui rend leur participation à l'étude tout aussi significative, puisqu'elle permettrait de tirer la conclusion que si la formation était bien faite, nous n'aurions pas les mêmes difficultés chez ceux de master et leurs aînés académiques.

La troisième et dernière distinction portait sur le niveau d'avancement des travaux. Nous avons voulu faire ressortir les tranches du public impliqué pour chaque niveau d'avancement préconisé. Ceci a permis d'aboutir aux éléments du tableau ci-après.

Tableau 5:répartition de l'échantillon par niveau d'avancement des travaux

Niveau d'avancement des travaux	Rédaction du cadre théorique	Rédaction et validation du projet	Rédaction du cadre opératoire	Rédaction des suggestions	Finalisation
Nombres	60	20	10	07	03
Pourcentage	60 %	20 %	10 %	07 %	03 %



Nous avons pu remarquer à l'étude des réponses à la question posée à ce niveau que la plupart des individus étaient au stade de l'exploration des concepts et théories de leurs recherches. D'aucuns, thèses et master, étaient quant à eux, à l'étape initiale, celle de la rédaction-validation du projet de recherche.

Ces deux groupes dominants sont porteurs d'indications utiles dans la mesure où les étudiants interrogés avaient pour la plupart déjà franchi ou traversé le cap des trois années de master ou de doctorat. Pourtant, être à l'étape de la construction du cadre théorique

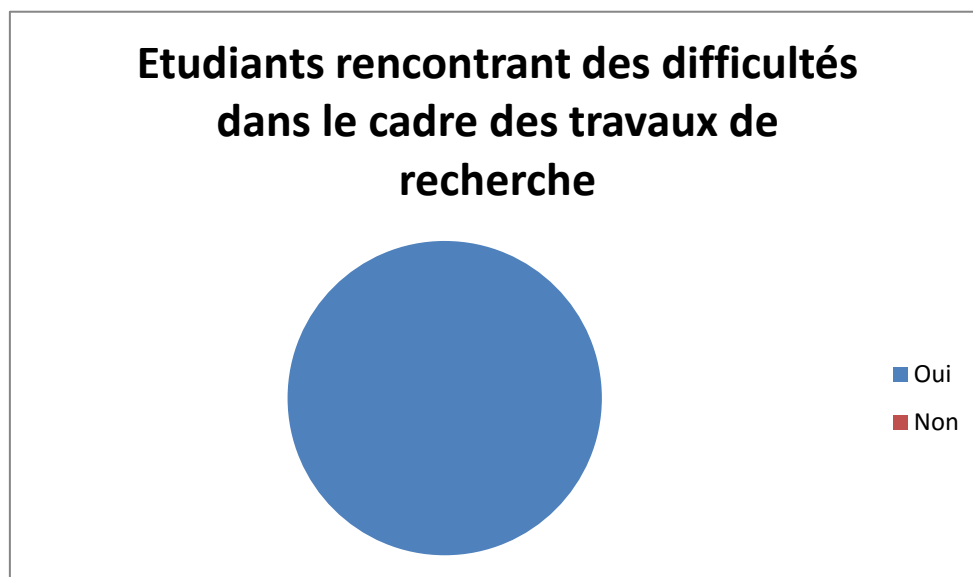
signifierait alors pour ceux-ci de réelles difficultés rencontrées, les unes propres à la recherche. Il faudrait à présent déterminer ces difficultés et voir la part de rapport qu'elles ont avec l'exercice du discours de recherche.

2. EXPLORATION DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES À L'EXERCICE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

La première étape de l'exploration des difficultés rencontrées par les étudiants est générale. Autrement dit, nous avons tout d'abord voulu savoir si les étudiants concernés rencontraient des difficultés quelconques dans le cadre de leurs travaux de recherche. Les réponses émises ont permis d'observer les chiffres que récapitule le tableau qui suit.

Tableau 6: étudiants rencontrant des difficultés dans le cadre de leurs travaux de recherche

Options	Oui	Non
Nombres	100	00
Pourcentage	100 %	00 %



À l'unanimité, les étudiants affirment rencontrer des difficultés dans le cadre des études qu'ils mènent. On peut voir qu'en général, la recherche est une activité très contraignante en raison des normes qui la ponctuent. L'étudiant, à son niveau, doit

s'appliquer à suivre scrupuleusement ces normes dans l'optique de produire des résultats fiables.

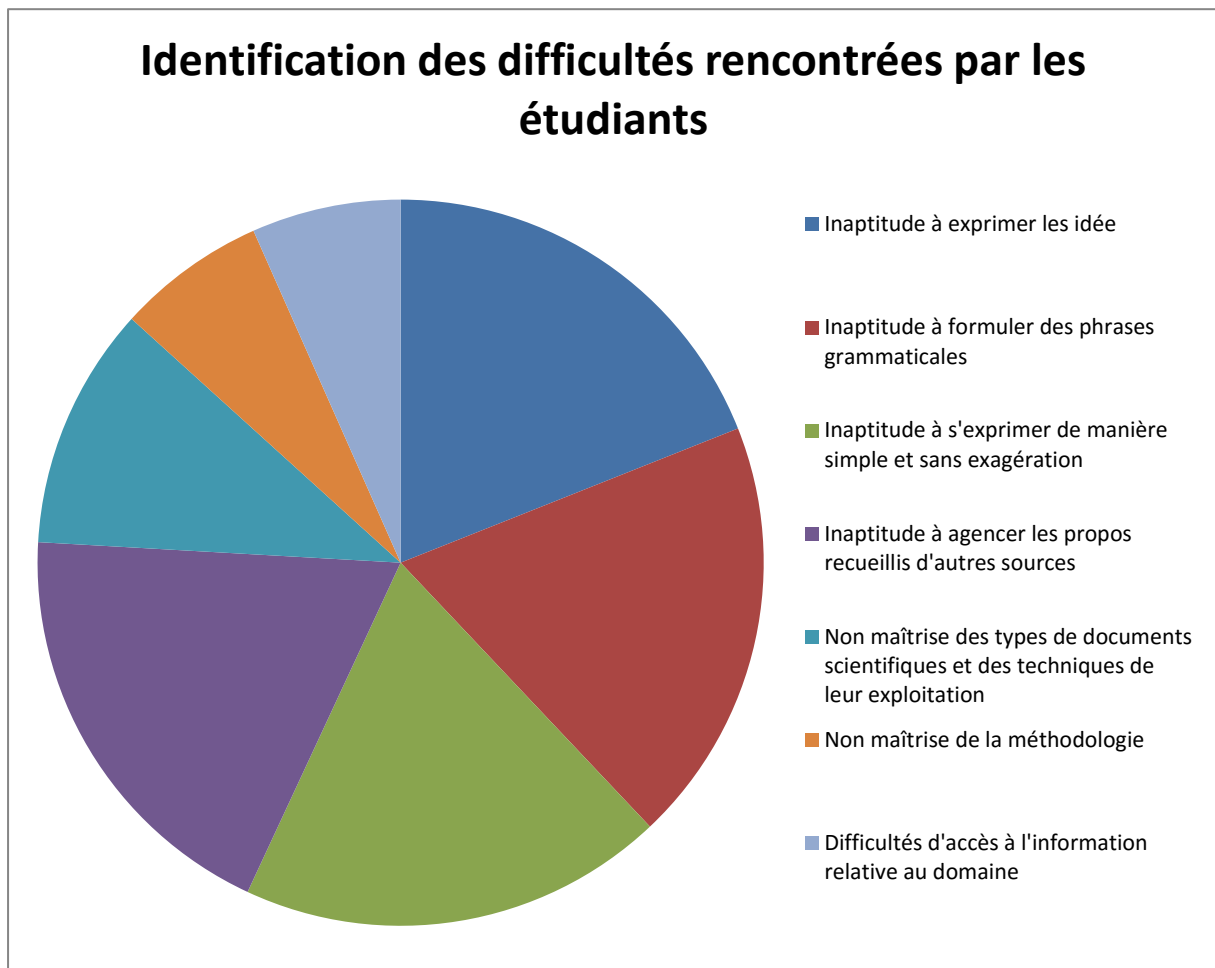
Mais en plus, il faudrait reconnaître que le travail académique est soumis à un ensemble d'aléas qui sont directement liés à la personne du chercheur (voir sa personnalité et ses capacités physiques), aux moyens dont il dispose et à son *background* socioculturel. Il faudrait y ajouter des facteurs extérieurs tels la relation encadreur-encadrés et les conditions de travail offertes par les différentes institutions qui contribuent au travail du chercheur et qu'il doit consulter ou sur lesquelles il doit s'appuyer pour les données et la construction de ses points de vue. Les différents aspects énumérés constituent autant de facteurs qui peuvent s'ériger en véritables freins et poser des difficultés qui s'avèrent souvent frustrantes pour les apprenants, au point d'occasionner des abandons.

Il en ressort la possibilité que les difficultés rencontrées ne soient pas toujours liées plus spécifiquement au discours épistémique. Pour cette raison, nous avons tenu à avoir des précisions du type de difficultés qui minent leur activité scientifique. Les réponses fournies ont été traitées et récapitulées ainsi qu'il suit.

Tableau 7: Identification des difficultés rencontrées par les étudiants

Types de difficultés éprouvées par les étudiants	Nombres	Pourcentages
Inaptitude à exprimer mes idées (avec le langage propre au domaine), le langage de la formulation des propos à chaque étape de la recherche	100	100 %
Inaptitude à formuler des phrases grammaticales	100	100 %
Inaptitude à m'exprimer de manière simple et non extravagante, sans exagération	100	100 %
Difficultés à agencer les propos recueillis d'autres sources	100	100 %
Non maîtrise des types de documents scientifiques et des techniques de leur exploitation	57	57 %
Non maîtrise de la méthodologie : les parties d'une recherche,	35	35 %

la norme APA, les techniques de recherche documentaire (sur le net), accès à la population d'étude, encadreur inaccessible, choix et maîtrise des théories de référence, collecte des données ...		
Difficultés d'accès à l'information relative au domaine	35	35 %



À travers les chiffres du tableau, nous pouvons constater que les difficultés liées à l'exercice du discours scientifique semblent l'emporter sur les autres. En effet, il était possible de classer les problèmes confrontés en trois axes suivant les aspects du travail académique que sont l'épistémologie des disciplines, la méthodologie et l'expression des savoirs. Il faudrait pourtant remarquer que les deux premiers aspects se projettent respectivement à travers la dernière et l'avant-dernière lignes du tableau. Les lignes précédentes se rapportent aux trois axes du discours scientifique. Il s'agit, pour rappel, des axes informationnel, symbolique et typologique.

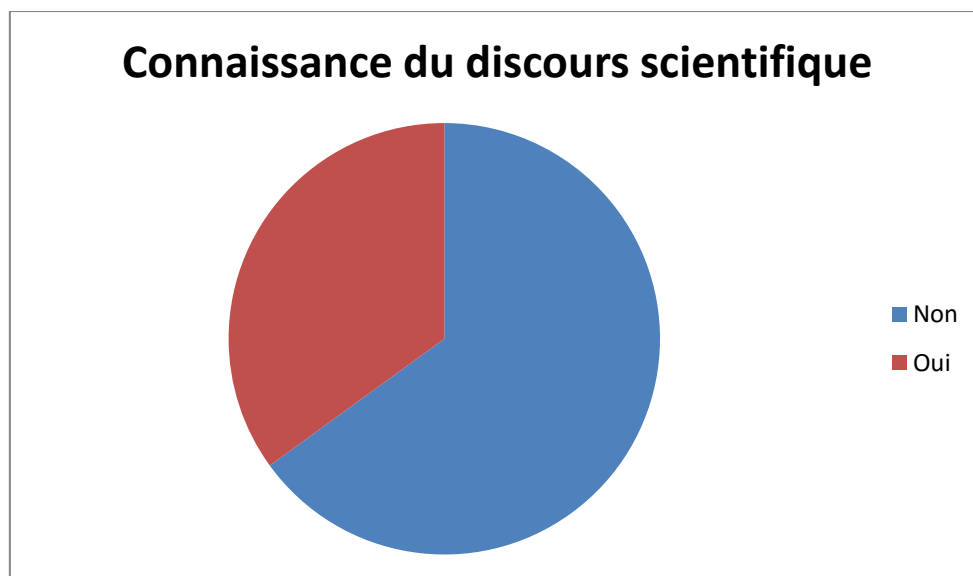
Relevons donc qu'une faible tranche d'étudiants conserve des difficultés dans l'appréhension des rouages de la méthodologie et de la construction du savoir épistémologique. Ce qui n'est pas le cas pour la majorité d'entre eux, vu que depuis l'entrée au premier cycle, de louables efforts sont fournis pour faciliter d'abord la maîtrise de l'épistémologie, puis la méthodologie. On voit donc le fruit des multiples cours et séminaires reçus, puis l'apport des centres de documentation et des bibliothèques en ligne, même si un nombre minime d'étudiants ne maîtrise pas encore les démarches d'accès aux travaux en ligne.

Le gros des efforts reste donc à fournir au niveau de la construction de l'expression scientifique des étudiants. Car, on peut voir qu'à l'unanimité, les participants affirment avoir des problèmes dans la construction de leurs propres opinions et dans la reprise des idées des auteurs qu'ils ont pu consulter. L'atténuation des propos, le langage clair et correct qui caractérise le discours académique leur échappe. Enfin, un nombre important d'étudiants ignore, outre les types de travaux scientifiques, les techniques de leur exploitation. D'où toute la difficulté qu'ils ont à franchir les différentes étapes de la rédaction de leurs mémoires et thèses comme on a pu le voir dans la première partie du chapitre.

Cependant, pour observer en profondeur les difficultés touchant la pratique du discours scientifique, nous avons voulu savoir s'ils connaissaient ce savoir épistémologique. Les réponses recueillies constituent l'essentiel du tableau qui va suivre.

Tableau 8: connaissance du discours scientifique

Options	Non	Oui
Nombres	65	35
Pourcentage	65 %	35 %



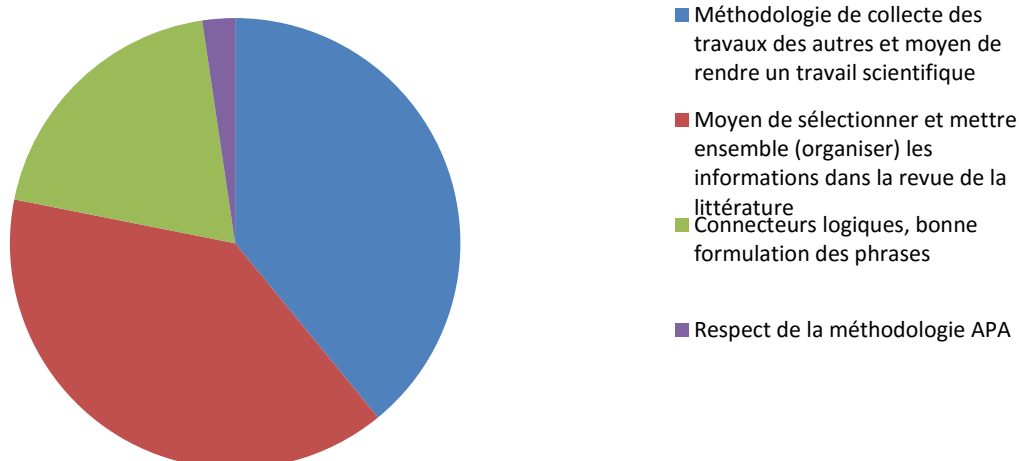
On peut observer à travers les réponses obtenues que le discours académique est un ensemble de notions étrangères à la plupart des étudiants. Un fait qui résulte visiblement du déficit d'enseignement de ce savoir dans les différentes facultés et départements qui constituent l'Université de Yaoundé 1. La tranche de ceux qui affirment savoir ce qu'est le discours épistémique est principalement faite d'étudiants provenant de la faculté des sciences de l'éducation où un tronc commun est depuis quelques années ouvert pour les initier au discours épistémique.

Pourtant, il faut encore voir si la tranche de ceux qui disent maîtriser le connaît vraiment. Nous avons donc tenu à ce qu'ils précisent comment ils appréhendaient ce terme. D'où les réponses que résume le tableau qui suit.

Tableau 9: appréhensions du discours scientifique des étudiants

Appréhensions du discours scientifique	Nombres	Pourcentages
Méthodologie de collecte des travaux des autres et moyen de rendre un travail scientifique	20	50,14 %
Moyen de sélectionner et mettre ensemble (organiser) les informations dans la revue de la littérature	20	50,14 %
Connecteurs logiques, bonne formulation des phrases	10	28,57 %
Respect de la méthode APA	05	21,29 %

Appréhension du discours scientifique



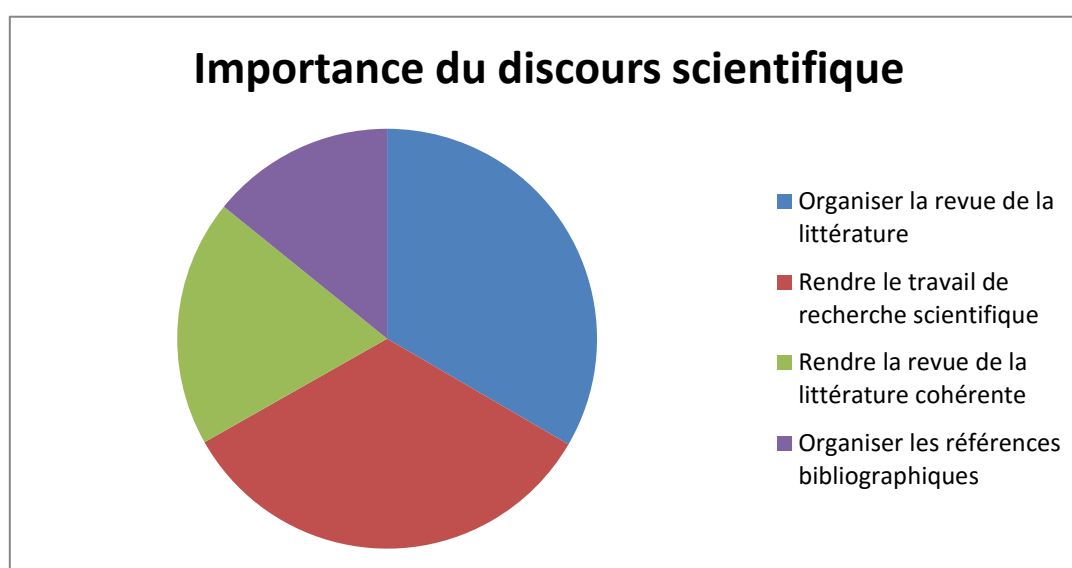
Le constat qui émerge des réponses précédentes fait état de ce qui suit : le discours scientifique, bien qu'ayant été enseigné, n'est que très peu maîtrisé par les étudiants. On peut voir que certains la confondent à la méthodologie, l'assimilant soit à l'aspect qui touche la recherche documentaire ou à l'observation de la norme APA en vigueur à l'Université de Yaoundé 1. Par rapport à cette tendance, il faudrait remarquer que l'aspect informationnel du discours académique est bel et bien concerné par l'exploitation des documents. Pourtant, il ne s'agit que d'une partie infime à la fois de l'axe informationnel et du discours académique pris de manière générale. Cette appréhension de l'expression des savoirs scientifiques est donc fortement partielle et s'apparente d'ailleurs à une autre tendance qui limite le discours scientifique à la seule construction de la revue de la littérature, comme s'il s'agissait de la seule partie du texte scientifique où est exprimé le savoir épistémique.

L'avant-dernière tendance, elle, reste fortement limitée à la grammaticalité des phrases et à l'emploi des connecteurs logiques. Elle ne diffère donc en rien des autres réponses qui ciblent l'aspect informationnel, laissant pour compte les deux autres axes de l'expression épistémique que nous avons évoqués plus haut.

Nous avons en plus été soucieux de savoir quel serait l'importance du discours scientifique dans le cadre de la construction d'un travail de recherche. Pour la tâche, nous sommes une fois de plus tournée vers la tranche de ceux qui ont déclaré avoir des connaissances du discours scientifique. Les réponses obtenues sont récapitulées dans le tableau qui va suivre.

Tableau 10: importance du discours scientifique

Importance du discours scientifique	Nombres	Pourcentages
Organiser la revue de la littérature	20	50,14 %
Rendre le travail de recherche scientifique	20	50,14 %
Rendre la revue de la littérature cohérente	10	28,57 %
Organiser les références bibliographiques	05	21,29 %



Les réponses fournies, comme dans le cas du tableau précédent, confortent la nature lacunaire de la connaissance que les étudiants ont du discours scientifique, quand il arrive qu'ils le connaissent. On peut voir, comme nous l'avons dit, que bon nombre le limite à la seule organisation de la revue de la littérature.

D'autres, eux, le limitent au seul cadre de l'organisation des références bibliographiques. Aussi observe-t-on dans le tableau précédent une tendance qui appréhende le discours scientifique de la manière la plus vague qui soit : le discours épistémique est perçu comme rendant compte de la scientificité des travaux, comme si la méthodologie et l'épistémologie faisaient le contraire.

Nous avons voulu, en vue d'approfondir l'exploration des difficultés de maîtrise du discours scientifique, savoir si les étudiants de manière générale, avaient des connaissances basiques sur les différents axes du discours scientifique, même de manière informelle. Nous

avons commencé par leur demander s'ils maîtrisaient les termes employés dans la reprise des propos recensés dans les documents consultés. D'où le tableau suivant.

Tableau 11: maîtrise de termes pour rapporter les propos

Options	Non	Oui
Nombres	85	15
Pourcentage	85 %	15 %



À partir du tableau, on peut voir que même parmi ceux qui affirment avoir une connaissance du discours scientifique, la maîtrise précise des termes utiles à l'hétéro-reprise des propos est plutôt déficitaire. La plupart ignore ces termes qui ponctuent la reprise des discours.

Pour ceux qui ont affirmé avoir connaissance desdits termes, nous avons souhaité qu'ils puissent en donner quelques exemples, ainsi que leur importance. Leurs réponses ont été récapitulées dans le tableau qui suit.

Tableau 12: connaissance de l'importance des termes d'hétéro-reprise

Termes	Utilité	Nombre	Pourcentages
suivant la logique de... allant dans le même sens... allant dans le sens de...		07	46,67 %
Selon... D'après... Pour sa part, Dans le même ordre d'idées, ... souligne			
Le style indirect			
APA		05	33,33 %
c'est ainsi qu'un auteur a pu dire... Raison pour laquelle cet auteur déclare ...	Convaincre Enrichir ses propos	03	20 %
il asserte que... il affirme ... / affirme ...	Enrichir ses propos		

Nous pouvons voir que la majorité des étudiants ayant affirmé avoir connaissance des termes de reprise a été capable de citer des exemples. Pourtant, on voit bien qu'un problème demeure, le fait qu'ils n'arrivent pas à expliquer le sens de ces termes, leur apport dans le cadre de l'organisation des propos rapportés. Un autre fait problématique qui s'observe est

que ces mêmes participants citent le discours indirect comme un terme rapporteur, d'où toute la confusion qui s'observe dans la connaissance dont fait montre ce public.

Aussi pouvons-nous voir que cinq autres citent la norme APA comme exemple de termes de reprise, un fait qui serait sans lien propre avec la réponse attendue et qui exprimerait tout l'embarras que les concernés ont à parler d'une notion qu'ils maîtrisent très peu.

Enfin, on peut voir que seuls trois des quinze participants ont pu donner des exemples de termes de reprise assortis d'explication de leur portée illocutoire. Pour autant, on relève que le nombre desdits termes est largement inférieur à la somme des expressions du genre qui existent dans la langue française.

De manière générale, il en résulte le même constat que celui fait précédemment. La connaissance de l'aspect informationnel pose problème. Quand les étudiants ne l'ignorent pas, ils en ont une connaissance très peu fiable qui ne leur permettrait pas d'exceller dans le cadre de l'expression scientifique. D'où les problèmes qu'ils affirmaient rencontrer plus haut.

Comme dans le cas de l'axe informationnel, nous avons souhaité voir plus profondément ce que les apprenants savaient de la politesse linguistique. Déjà, à partir des entrées précédentes du questionnaire, nous avons pu observer que la perception du discours scientifique sous cet angle posait problème. Les lacunes à ce niveau seraient même plus grandes que celles constatées dans la maîtrise de l'axe informationnel. Pour conforter ce constat, nous avons demandé aux participants s'ils pouvaient expliquer le terme *politesse linguistique*. Leurs réponses sont à l'origine du tableau que voici.

Tableau 13: maîtrise de la politesse linguistique

Options	Non	Oui
Nombres	90	10
Pourcentage	90 %	10 %

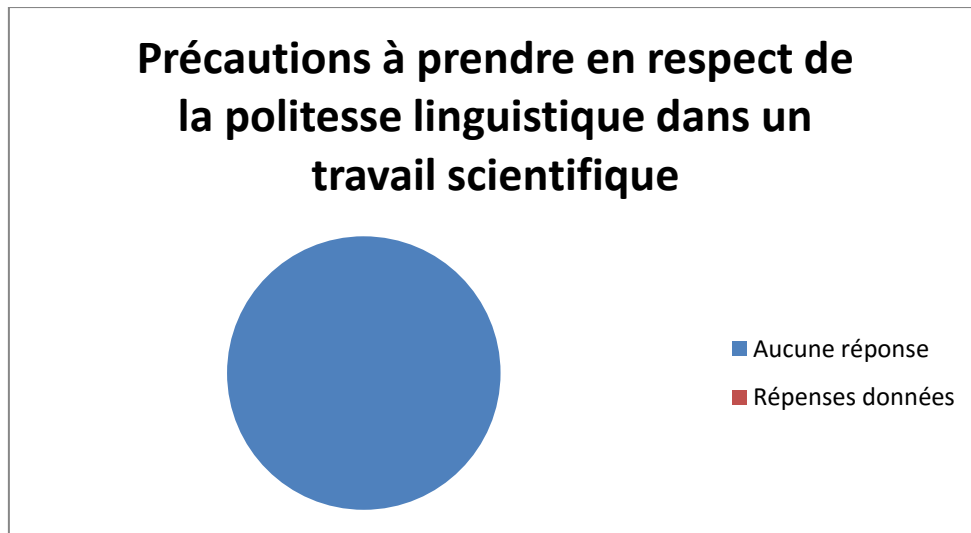


Comme dans le cas précédent, une écrasante majorité de participants affirme ignorer le contenu de la notion de politesse linguistique. La notion leur est étrangère. Seuls dix affirment la connaître, d'où la question que nous leur avons posée en vue de savoir les précautions à prendre en respect des prescriptions du discours scientifique relatives audit terme. Les réponses obtenues ont permis d'avoir le tableau suivant.

Tableau 14: précautions à prendre en respect de la politesse linguistique dans une rédaction scientifique

Précautions citées	Aucune réponse	Réponses données
Nombres	10	00
Pourcentage	100 %	00 %

Précautions à prendre en respect de la politesse linguistique dans un travail scientifique



Ici, aucune mention n'a été portée par chacun des participants. Une réponse qui démontrerait deux faits possibles. Le premier est que les participants concernés auraient bien entendu le terme soit dans le cadre d'un cours, d'un séminaire ou de toute autre sources sans en avoir eu l'explication ou encore sans avoir eu la curiosité de chercher à savoir ce à quoi il renvoie. La deuxième éventualité est que la réponse donnée plus haut n'était tout simplement pas fondée et qu'elle aurait été émise sans véritable sérieux de la part des étudiants.

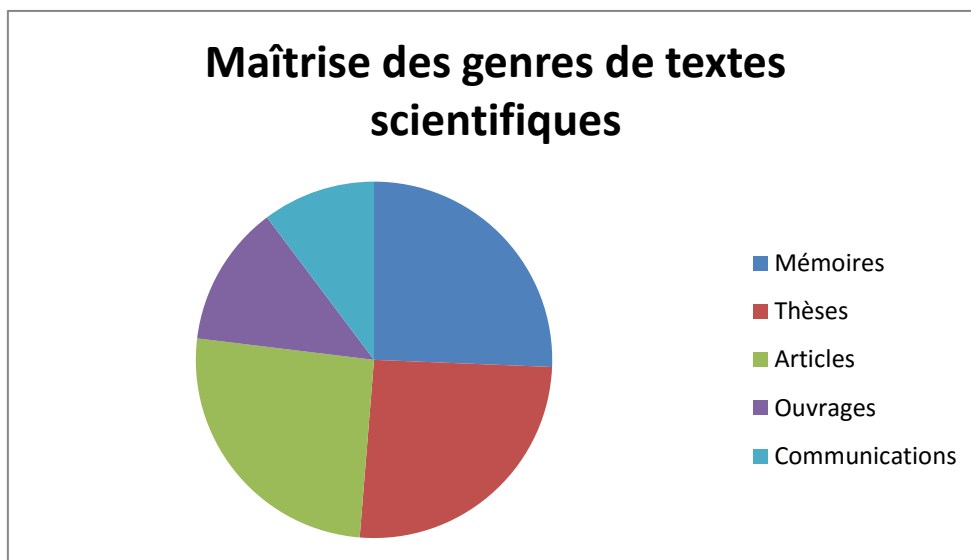
Cependant, quel qu'en soit le cas, on s'aperçoit que l'ignorance de la politesse linguistique, second axe du discours scientifique, est plus prononcée. On est tenté de croire que même dans les cas où un enseignement des rudiments du discours épistémique a été dispensé, quasiment rien n'a été dit sur l'aspect symbolique.

Le troisième axe, la typologie des discours scientifiques, a lui aussi fait l'objet d'investigation approfondie. Ici, nous avons demandé aux étudiants de citer cinq genres académiques qu'ils connaissent. La réponse à la question a permis de faire le résumé suivant.

Tableau 15: maîtrise des genres de textes scientifiques

Genres	Nombres	Pourcentage
Mémoires	100	100 %
Thèses	100	100%

Articles	100	100 %
Ouvrages	50	50 %
Communications	40	40 %



Les tendances qu'on observe dans ce tableau font état de ce que seuls trois genres restent populaires chez les jeunes chercheurs. Il s'agit notamment du mémoire, de la thèse et des articles. Les ouvrages et les communications ne sont pas aussi connus comme genres à part entière au même degré que les trois premiers. Aussi remarquons-nous qu'aucun étudiant n'a eu le réflexe de nommer d'autres genres tels le résumé ou *abstract*, la dédicace, la préface, le rapport de (pré-)soutenance... Un fait qui révélerait une fois de plus la nature limitée de la connaissance du discours scientifique, le cas de l'aspect typologique.

Le constat est que les étudiants se limitent aux genres qu'ils ont eus l'occasion de pratiquer ou qu'ils ont pu exploiter le plus dans le cadre de leurs travaux. Le cas échéant, ils ignorent ces genres puisqu'ils ne relèvent pas de leurs habitudes quotidiennes.

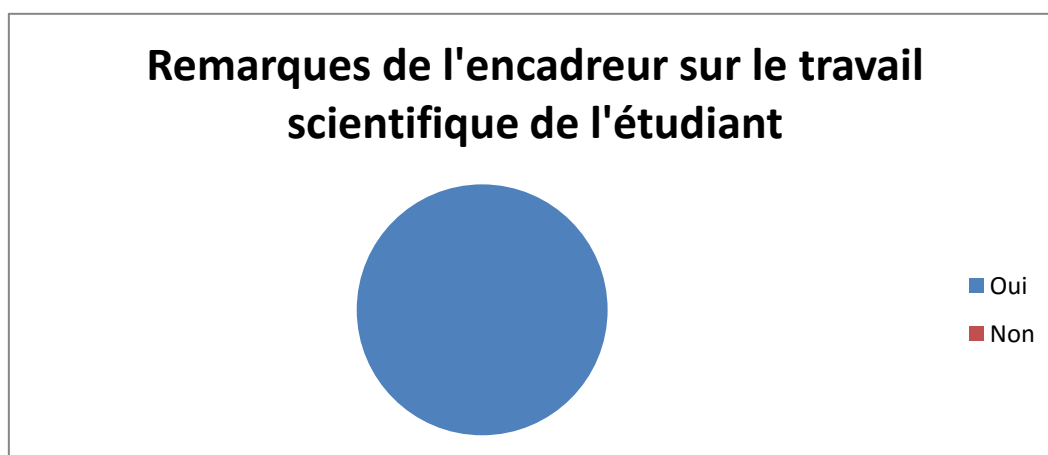
Notons en passant que l'état de choses ainsi décrit ne devrait pas être, dans la mesure où un enseignement desdits genres est sensé avoir initié les jeunes chercheurs à l'aspect typologique du discours épistémique. Ils doivent pouvoir les citer, décrire, voire pratiquer. Des fora de publication devraient d'ailleurs être conçus pour favoriser la construction de cette compétence du chercheur. D'où la question que nous nous posons de savoir quelle serait l'origine d'une telle maîtrise plutôt déficitaire de discours épistémique.

3. ORIGINE DES DIFFICULTÉS OBSERVÉES DANS LA PRATIQUE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

Pour décrire l'origine des difficultés observées dans la pratique du discours scientifique, nous nous sommes d'abord penchée sur le travail fait dans le cadre restreint de l'encadrement des thèses et mémoire. D'entrée de jeu, nous avons voulu savoir si les directeurs prenaient le temps de faire des observations aux étudiants au sujet de la qualité de leur travail scientifique. Les réponses fournies ont donné droit au tableau que voici.

Tableau 16: remarques de l'encadreur sur le travail scientifique de l'étudiant

Existence de remarques faites par l'encadreur	Oui	Non
Nombres	100	00
Pourcentage	100 %	00 %



À l'unanimité, les jeunes chercheurs révèlent que leurs directeurs ont souvent pris la peine de leur faire des observations sur leur travail scientifique. Il faudrait noter que lesdites remarques se situent généralement dans le cadre de la correction des morceaux de travail portés à l'appréciation de l'encadreur ou du rendu régulier ou non des étapes franchies.

Pour aller dans le sens précis de notre thème, nous avons demandé aux participants de dire si les remarques qui leur ont souvent été faites touchent l'expression des savoirs scientifiques. Leurs réponses sont récapitulées dans le tableau suivant.

Tableau 17: remarques de l'encadreur sur l'expression scientifique

Existence de remarques faites par l'encadreur	Non	Oui
Nombres	60	40
Pourcentage	60 %	40 %

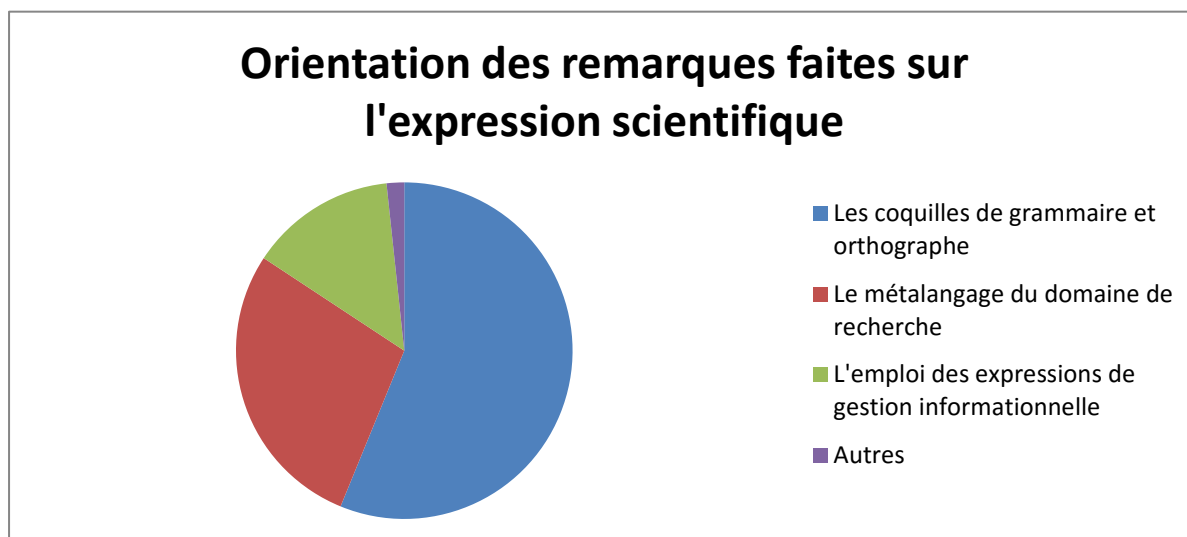


Bien qu'ils leur fassent des observations sur leur travail de manière générale, au niveau spécifique de l'expression scientifique, on constate que pour la majorité, les encadreurs ne se soucient pas d'attirer l'attention des étudiants sur les lacunes dont ils feraient montre. Un aspect qui est donc purement et simplement ignoré ou laissé pour compte.

Relevons aussi qu'un nombre non-négligeable d'étudiants affirme recevoir des remarques sur la nature de leur expression scientifique. Pour ceux-ci, les encadreur y jettent un coup d'œil et leur montrent qu'ils auraient des problèmes qui touchent la pratique du discours scientifique. Pour cette autre tranche, nous avons voulu savoir quelle serait l'orientation des remarques reçues. Les réponses fournies sont celles que révèle le tableau suivant.

Tableau 18: orientation des remarques faites sur l'expression scientifique

Types de remarques liées à l'expression des savoirs scientifiques	Nombres	Pourcentage
Les coquilles de grammaire et orthographe	40	100 %
Le métalangage du domaine de recherche	20	50%
L'emploi des expressions de gestion informationnelle	10	25 %
Autres	00	00 %



À l'unanimité, les participants affirment qu'ils reçoivent des remarques portant sur les fautes de grammaire et d'orthographe. Le langage du domaine de recherche fait aussi l'objet d'attention pour près de la moitié. Le dernier aspect est celui de l'emploi des expressions de gestion informationnelle, voir ici les termes de reprise et autres expressions qui contribuent à organiser les informations rapportées et celles produites directement par le chercheur.

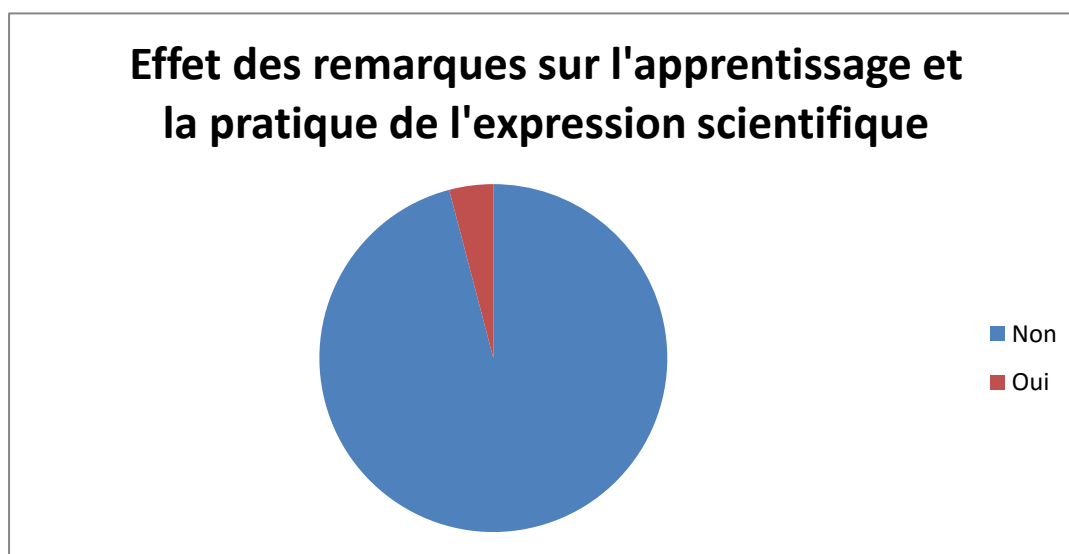
On comprend alors un ensemble de choses. D'abord, que les remarques faites ne sont pas toujours de nature à faire maîtriser le discours épistémique. Elles sont fortement partielles et ne se rapportent qu'aux éléments les plus évidents ou aux problèmes qui touchent avant tout les aspects du langage commun. Ensuite, on a l'impression que les commentaires

soulignent plus les manquements qu'ils ne suggèrent des améliorations, d'où leur manque de pertinence de manière générale.

Pour vérifier le second fait, nous avons posé la question aux quarante participants concernés de savoir quelle était l'effet desdites remarques sur leur connaissance du discours scientifique et sur leur pratique scientifique de manière globale. Leurs réponses ont permis d'aboutir au tableau qui suit.

Tableau 19: effets des remarques sur l'apprentissage et la pratique de l'expression scientifique

Effet positif sur le Discours épistémique	Non	Oui
Nombres	30	10
Pourcentage	75 %	25 %

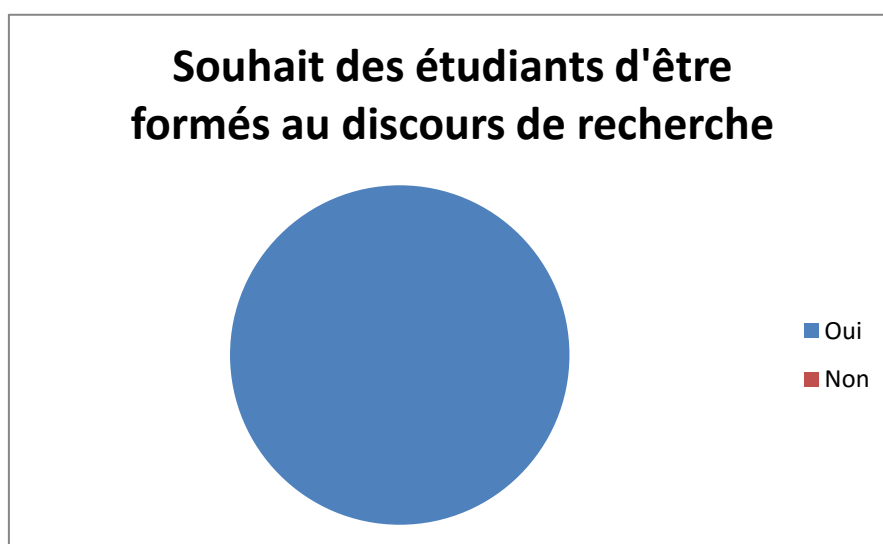


Pour l'écrasante majorité des quarante participants interrogés, les remarques n'avaient aucun apport constructif sur leur pratique. Ceci confirme la conclusion que nous tirions déjà, à savoir que le fait de se limiter à pointer les fautes sans donner plus de moyens aux étudiants de savoir comment mieux pratiquer le discours scientifique est en fait une stratégie plutôt contreproductive qui justifie les manquements décrits plus haut. Pour des étudiants souvent en manque de moyens appropriés d'autoformation, une telle manière de procéder pourrait s'avérer plutôt très peu fructueuse.

Nous avons alors souhaité que les participants nous renseignent sur leur besoin d’avoir des formations touchant le discours scientifique. Le résultat de l’investigation à ce stade a permis d’enregistrer les chiffres du tableau que voici.

Tableau 20: souhait des étudiants d’être formés au discours épistémique par les directeurs de recherche

Options	Oui	Non
Nombres	100	00
Pourcentage	100 %	00 %



À l’unanimité, les participants sont désireux de bénéficier de séminaires de formation sur le discours épistémique. Pour eux, ces séminaires doivent être tenus par leurs directeurs de travaux de recherche. Ils estiment que le cadre fourni par l’encadrement de la recherche pourrait s’avérer un moyen plus fructueux de construire chez eux une bonne base de connaissance du discours académique.

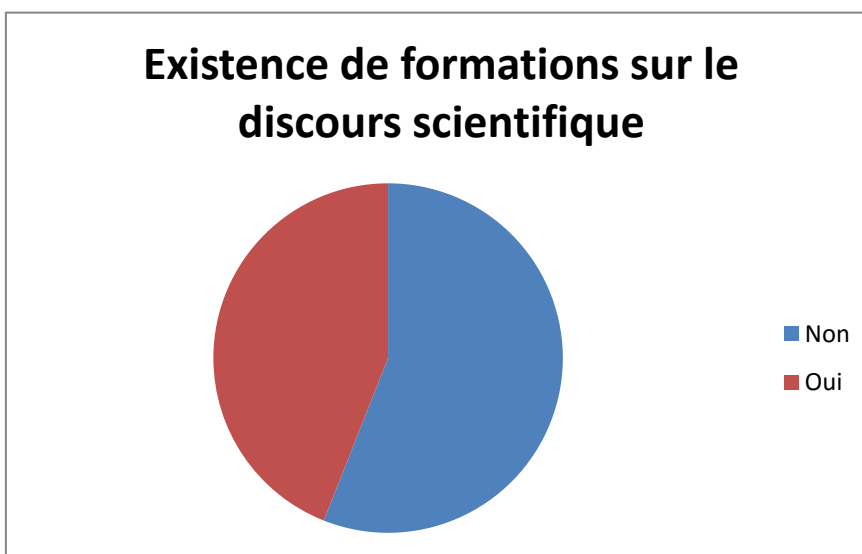
Cependant, nous pensons que si le cadre de la relation d’encadrement s’avère productif et devrait être exploité, il n’en demeure pas moins que son efficacité dépend de la qualité de la formation des directeurs. Selon qu’ils maîtrisent le discours scientifique et qu’ils y sont sensibles en lisant les travaux ou non, les étudiants pourraient être plus ou moins bien

formés. D'où l'enjeu des formations au discours de recherche dans le cadre de cours bien constitués et formellement inscrits dans les cursus de formation universitaire.

Pour ce dernier aspect, nous avons demandé aux étudiants s'ils bénéficiaient de formations à l'expression des savoirs scientifiques sous la forme de cours bien constitués et inscrits au programme. Les réponses fournies sont celles que nous résumons dans le tableau qui va suivre.

Tableau 21:existence de formations sur le discours scientifique

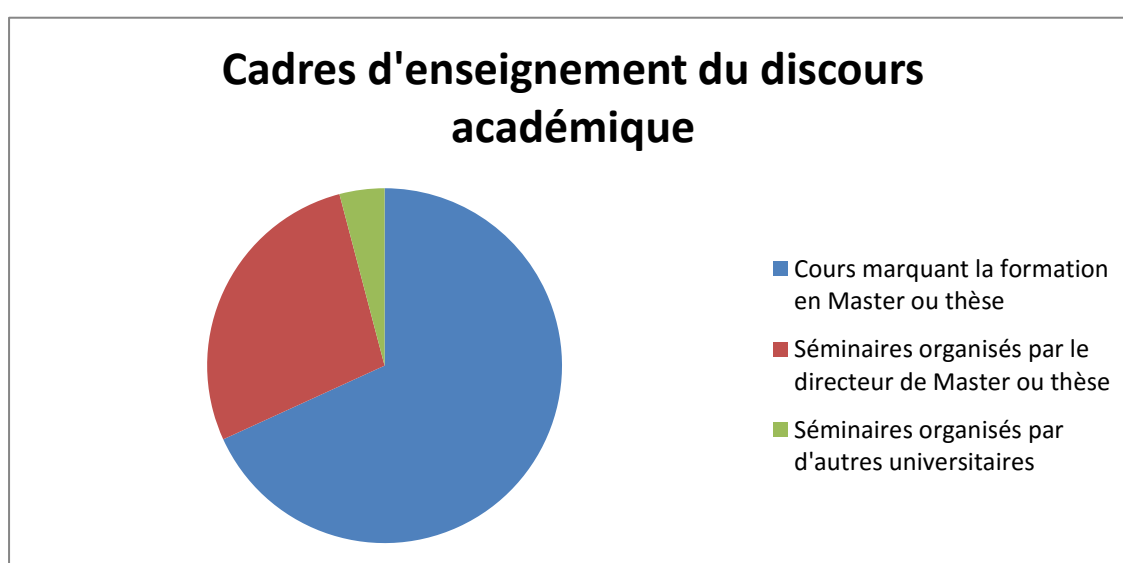
Options	Non	Oui
Nombres	56	44
Pourcentage	56 %	44 %



Une majorité relative d'étudiants atteste la non-existence de formations du genre dans leurs départements respectifs. Pour ceux qui en confirment l'existence, nous avons pris la peine de leur demander de préciser dans quels cadres lesdits enseignements sont organisés. Les avis exprimés à l'effet se résument au contenu du tableau suivant.

Tableau 22: cadres d'enseignement du discours académique

Cadres	Nombres	Pourcentages
Cours dispensé(s) au cours de votre formation en Mater/thèse	30	68,18 %
Séminaire(s) organisé(s) par le directeur	10	27,72 %
Séminaire organisé par d'autres universitaires	04	04,1 %



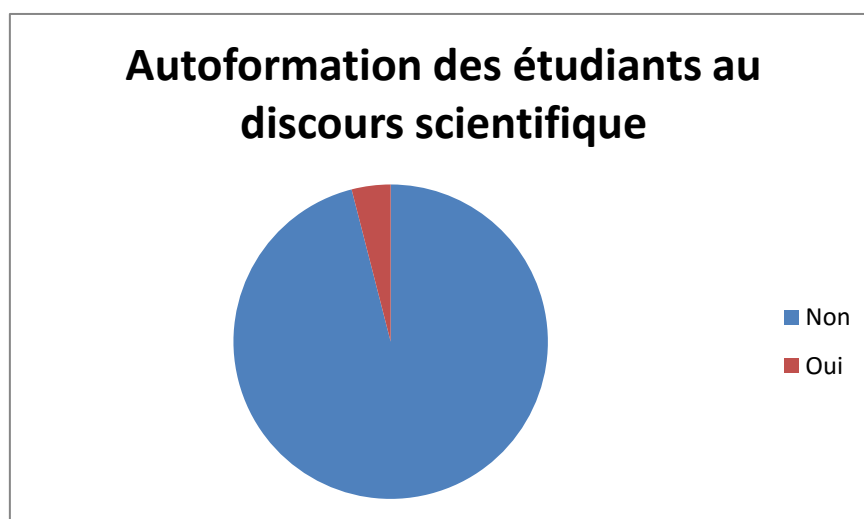
Des quarante-quatre participants concernés, une majorité (trente) atteste qu'il existe des modules de formation en master ou en thèse qui traitent du discours épistémique. Le reste confirme avoir assisté à des séminaires sur la question, organisés soit par leurs propres directeurs de recherche ou par d'autres universitaires. Il en découle la confirmation que la formation au discours académique reste faiblement prise en compte à l'université, puisqu'il faudrait noter que parmi la population sondée, seule celle issues de la Faculté des sciences de l'éducation atteste l'existence d'un tronc commun consacré au discours scientifique. Pour le reste, une telle formation est surtout l'initiative ponctuelle d'un universitaire qui marque les travaux en laboratoire, donc pour un nombre d'étudiants souvent fortement restreint.

Dans un tel cadre, on peut voir qu'il est normal que les étudiants dans leur forte majorité aient une maîtrise lacunaire de l'expression scientifique. Auquel cas, l'autoformation pourrait s'avérer fructueuse pour combler les lacunes de l'enseignement. Nous avons alors

voulu savoir si les étudiants qui sont conscients de leurs difficultés à exprimer les savoirs scientifiques prennent des initiatives personnelles pour combler ce manquement. À la question posée, des réponses fournies. Nous les résumons dans le tableau qui suit.

Tableau 23: autoformation des étudiants au discours académique

Options	Non	Oui
Nombres	96	04
Pourcentage	96 %	04 %



La majorité écrasante des étudiants affirme ne pas s’auto-former au discours scientifique. Ils ne prennent aucune initiative allant dans le sens de combler les manquements qu’ils accusent dans le cadre de cette pratique. Un fait qui témoigne sans doute de la dépendance de ce public de l’apport de l’enseignement en dehors duquel des initiatives personnelles sont plutôt rares. On y voit aussi pourquoi leur niveau de maîtrise du discours académique est généralement bas, d’autant plus que les efforts menés pour l’améliorer n’incluent très souvent que rarement les apports personnels des concernés.

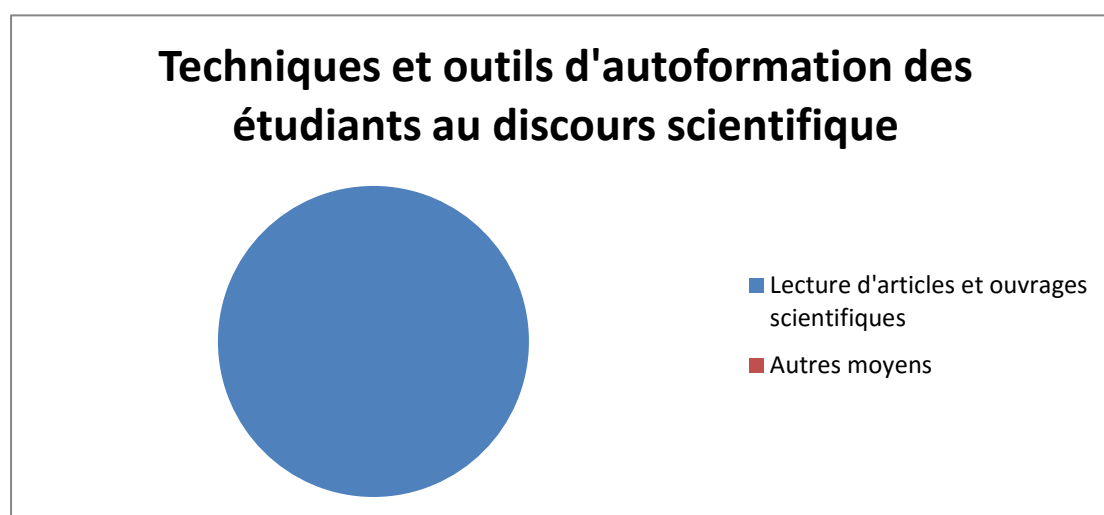
On pourrait en plus questionner le matériel d’autoformation et la vulgarité. Car, il faudrait remarquer que de manière globale, ce savoir fait surtout l’objet de l’intérêt des linguistes étrangers, le cadre local faisant rarement cas de ce savoir pourtant fortement nécessaire. On note très peu de travaux locaux sur la question. en plus, ceux qui sont produits

touchent souvent des aspects ponctuels, bien restreints et ne sont pas arrivés à attirer l'attention de la communauté scientifique locale sur le sujet.

Parlant donc de l'emploi de ce matériel, nous avons souhaité savoir, pour ceux affirmant s'auto-former à la pratique du discours épistémique, les techniques et le matériel employés pour arriver à leurs fins. Le tableau qui suit récapitule leurs réponses.

Tableau 24: techniques et outils d'autoformation des étudiants au discours académique

Techniques d'autoformation au discours épistémique	Nombre	Pourcentage
Lecture d'articles et ouvrages scientifiques	04	100 %
Autre moyens	00	00 %

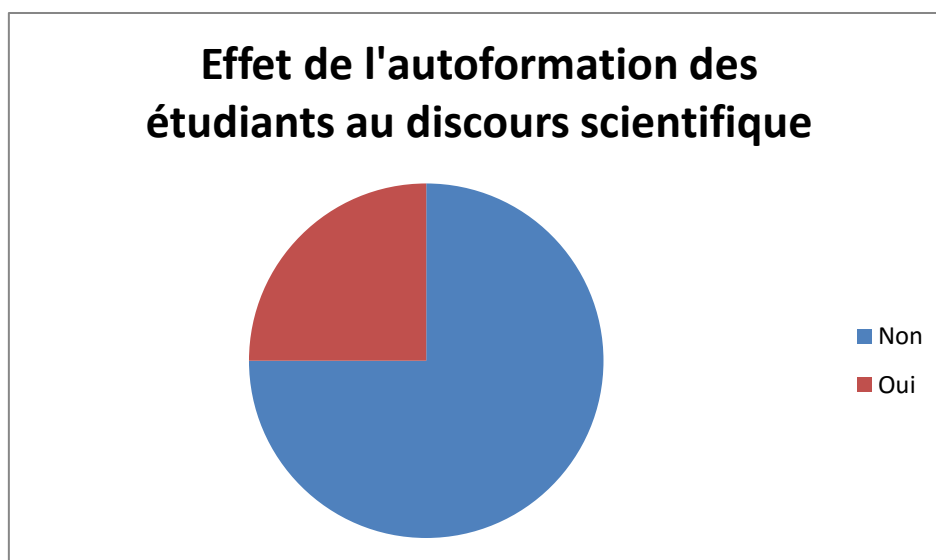


Suivant ce tableau, la lecture des articles et ouvrages scientifiques reste le seul moyen employé pour se former. Alors que certains expliquent consulter des documents du genre traitant directement de la question, d'autres précisent qu'ils s'efforcent à observer les invariants du style de chaque auteur qu'ils consultent et essayent de les reproduire dans le cadre de leurs propres travaux. Bien que la seconde technique soit tout à fait en même d'améliorer la pratique du jeune chercheur, relevons qu'elle manque cependant de lui permettre de bien maîtriser les éléments qu'il emploie de manière à pouvoir les transmettre à d'autres comme il est appelé à le faire au cours de sa carrière. Pour d'ailleurs vérifier l'effet de ce mode de formation, nous avons interrogé les quatre participants concernés sur la portée

du travail fait à titre personnel. Les réponses obtenues sont résumées dans le tableau que voici.

Tableau 25: effet de l’autoformation des étudiants au discours scientifique

Effet positif de l’autoformation	Non	Oui
Nombres	03	01
Pourcentage	75 %	25 %



L’écasante majorité révèle que ces efforts sont plutôt très peu fructueux. On y voit donc la confirmation de ce que nous disions sur l’aptitude des travaux calqués à pouvoir réellement bâtir la compétence des chercheurs, tant il est vrai qu’il est souvent difficile d’appliquer très clairement et entièrement ce qu’on imite. On a souvent besoin d’une certaine dose d’explication pour passer à la connaissance réelle de ce qui a été observé, puis à son application.

D’autre part, on devrait noter que le langage des ouvrages sur le discours épistémique est souvent savant, d’où la nécessité de le présenter sous forme de savoir assimilable. On devrait donc dire que seule une association des trois formes que sont l’apport des cours institutionnalisés, la contribution des séminaires tenus par les directeurs de recherche et l’autoformation peut produire une réelle appréhension du discours scientifique. Un fait qui nous pousse à la conclusion que l’absence ou la très faible conjugaison de ces moyens explique pourquoi le discours académique reste très faiblement maîtrisé à l’Université de Yaoundé 1 et les étudiants continuent d’y voir une énigme si difficile à déchiffrer qu’elle finit par occasionner des abandons, des retards dans la rédaction et même des faibles performances à l’évaluation des travaux de recherche.

Le chapitre poursuivait l'objectif de dévoiler les résultats obtenus à partir du questionnaire. Sa seconde visée était d'analyser lesdites informations dans l'optique de décrire le rapport que les étudiants des cycles de recherche des établissements-cibles entretiennent avec le discours épistémique.

La question principale à laquelle nous répondions était la suivante : que révèlent les données du questionnaire au sujet du niveau de maîtrise du discours académique dont font montre les étudiants des cycles de master et doctorat ? Elle a été opérationnalisée en quatre interrogations secondaires comme suit.

- Les étudiants de master et thèse des facultés de l'Université de Yaoundé 1 susmentionnées maîtrisent-ils parfaitement le discours scientifique ?
- Sinon, à quelles difficultés font-ils face, eu égard à cet ensemble de savoirs ?
- Puis, quel lien lesdites difficultés auraient-elles avec la formation qui leur est dispensé au cours du cursus universitaire ?
- Enfin, quel rapport existe-t-il entre ces manquements et l'initiation au travail de recherche au sein des ateliers tenus par leurs directeurs de travaux ?

Les données empiriques présentées puis exposées et analysées ont permis de valider l'hypothèse qui fondait le chapitre. Pour être plus précis, les informations issues des questionnaires ont pu révéler un niveau de maîtrise du discours scientifique fort en deçà de la moyenne voulue. Autrement dit, les étudiants des niveaux suscités connaissent mal ce savoir et font donc face à de sérieux manquements qui empêchent la bonne expression ou la bonne exploitation des informations scientifiques qu'ils doivent produire ou manipuler.

Nous avons eu l'évidence que les manquements évoqués concernent les trois aspects du discours académique. Aussi, parlant des causes desdites lacunes, avons-nous pu remarquer qu'elles incluent son enseignement déficitaire, voire presque inexistant. Par ailleurs, il faudrait citer le fait que le DS est pratiquement absent des séminaires de formation doctorale tenus par les directeurs au sein de leurs laboratoires, bien que les derniers exigent très souvent que les étudiants fassent montre d'une capacité remarquable à produire des discours scientifiques.

Les données du chapitre ont néanmoins besoin d'être corroborées. Pour les conforter, nous avons tenu à y associer les informations issues de l'exploitation d'un deuxième outil, la grille de lecture de travaux scientifiques. L'élément constitue l'objet du chapitre qui va suivre.

CHAPITRE VI :

IMPACT DU DÉFICIT D'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS SCIENTIFIQUE À L'UNIVERSITÉ À LA FAVEUR DE L'ANALYSE DE DISCOURS DE RECHERCHE

Le discours reste un objet marquant de plusieurs domaines d'étude. L'intérêt pour l'exercice du langage outrepassé d'ailleurs le simple cadre linguistique, dès lors qu'il fait l'objet de nombreux autres domaines dont la sociologie et l'anthropologie où il est vu comme un fait marquant les relations humaines et l'organisation sociale. Dans le cadre de la linguistique, de nombreuses études se sont intéressées à la question de l'interaction en général (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994 et Nucheze, 2013), puis au discours scientifique comme forme d'interaction. À l'oral comme à l'écrit, ce discours met en contact une pluralité d'acteurs dont la présence est plus ou moins visible à travers le texte.

Relevons d'ores et déjà qu'une partie de sa scientificité dépend de cette pluriévocationnalité. Car, d'après la classification de Maingueneau et Cossutta (1995), le texte scientifique se hisse au rang des discours constituants, définis comme liés à la notion d'autorité, de pouvoir. Ces textes orientent les actes de la société et constituent de ce fait le fondement du fonctionnement de la communauté. Le discours scientifique est donc une forme d'interaction à laquelle l'on se réfère pour fonder les débats et actions au sein du corps social. Il en découle que par leur nature à la fois auto et hétéro constituante et en raison de leur portée sociale, les discours scientifiques constituent, comme tout autre discours constituant (religieux, littéraire, philosophique et légal) une forme d'interaction présentant des menaces et donc des enjeux de face plus importants. Ces menaces et enjeux touchent à la fois le scripteur, les chercheurs dont les points de vue peuvent diverger des siens, puis le public cible qu'il faut toucher, convaincre, et pousser à adopter des modes de réflexion et d'action différents de ceux qu'ils auraient eus en d'autres circonstances.

Si donc beaucoup a été dit sur les menaces qui pèsent sur les interactants d'une situation de communication quelle qu'elle soit, il semblerait que très peu ait été fait pour éclairer la nature de la menace que suscite une interaction scientifique. Aussi, les travaux de Goffman (1973 et 1974) et Brown et Levinson (1987) se sont-ils attelés à éclairer les différents mécanismes que mettent en place les interactants, toutes situations de communication confondues, pour préserver leur face. Pourtant, en dépit de ces travaux remarquables, un effort supplémentaire devrait être fait pour montrer comment les stratégies

communicationnelles pourraient être mises à contribution aux fins de permettre aux chercheurs d'aboutir à des pratiques expressives saines et profitables tant pour la science que pour leur face.

En clair, dans le cadre du présent travail, il convient de répondre à la question suivante : comment le chercheur parvient-il à se poser par rapport à ses pairs et à toucher son public (y compris sur des sujets socialement vifs) sans se risquer à leur faire perdre la face, tout en s'assurant de ne pas perdre la sienne ? Répondre à une telle interrogation revêt une importance capitale pour tout chercheur, le cas de celui en initiation pour qui, il s'agirait de la voie par laquelle il parviendrait à éclairer ses procédés discursifs, notamment les stratégies d'auto et hétéroévaluation, ainsi que les modes de prise de position lui permettant d'assurer la légitimité de ses discours sans faire d'entorse aux enjeux de face. Ainsi, nous formulons l'hypothèse qu'un ensemble de règles placées sous le prisme de la politesse linguistique constituent le socle sur lequel le chercheur bâtit son argumentaire de manière à préserver les différents enjeux de face situés à l'arrière-plan de son discours.

L'objectif de ce chapitre est donc de montrer comment la règle de politesse s'impose dans tout exercice d'expression du savoir comme un impératif que doit observer le sujet épistémique. Dans cette étude empirique à caractère documentaire fondée sur les thèses linguistico-anthropologiques de l'interaction, nous commencerons par construire le cadre épistémique sur lequel se fonde le travail. Puis, nous procéderons à l'évocation de l'importance de la politesse dans le contexte du travail scientifique, en vue d'aboutir à une analyse des erreurs faites à la face dans les travaux de chercheurs en initiation, puis aux stratégies linguistiques qui se mettent en place dans un écrit scientifique pour assurer la préservation de la face. Toutefois, il ne s'agira pas dans ce cas de tirer exemple des communications scientifiques orales qui pourront faire l'objet de travaux ultérieurs.

1. À propos des théories de référence de l'étude de la politesse linguistique

Comme nous l'avons annoncé dès l'entame de notre propos, l'étude du discours en général et celle de la politesse linguistique en particulier reposent sur un ensemble de travaux menés dans le cadre de l'anthropologie et de la linguistique. C'est à la faveur de ce constat que pour explorer la place de la politesse linguistique dans les travaux scientifiques, il nous semble utile de convoquer deux théories. Il s'agit de la microsociologie de Erving Goffman et de l'analyse du discours en interaction (ADI) de Catherine Kerbrat-Orecchioni.

1.1. De l'apport de la microsociologie goffmannienne

La microsociologie est un courant d'origine anthropologique développé dans le cadre des travaux de l'éthologie¹ et plus globalement de la pragmatique. À sa base, l'on retrouve les études de l'Américain Goffman (1973a, 1973b, 1974), avec à sa suite, Penelope Brown et Stephen Levingson.

Partant du marquage de territoire des animaux, en l'occurrence les fauves, Goffman développe un principe cardinal des rapports humains observable à partir de l'interaction. Il parle alors du principe de la face. Goffman (1973a : 11) pose que selon le principe, dans toute conversation, les acteurs se projettent dans leurs discours. Une réalité qui découle du fait cardinal que dès l'entame d'un échange, les interlocuteurs mènent une activité de révélation et collecte d'informations personnelles et de positionnements conséquents qui leur permettent d'interagir. Il s'agit pour chaque locuteur, dans le souci de la réussite de l'échange, de mener la conversation à la fois sur la base de leurs personnalités respectives et surtout des attentes conversationnelles de l'interlocuteur. Pour l'auteur, ce jeu est important et revêt un caractère pratique puisqu'il « contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement ce qu'ils peuvent en attendre. Ainsi informés, ils savent comment agir de façon à obtenir la réponse désirée ». Parlant des intentions illocutoires des interactants, on peut encore lire :

« ... désirer donner une haute idée de lui-même ou qu'on lui prête une haute idée de ses interlocuteurs, ou qu'ils s'aperçoivent de ce qu'ils pensent en fait à leur sujet, ou qu'ils n'aient aucune impression bien nette ; il peut désirer instaurer un accord suffisant pour que l'interaction se poursuive ou bien bernier ses interlocuteurs, se débarrasser d'eux, les déconcerter, les induire en erreur, les contrarier ou les insulter » Goffman (1973a :13)

C'est de ce présupposé que naît l'ensemble des enjeux de la face que Goffman (1973a : 40) définit comme « la tendance des acteurs à donner à leur public une impression idéalisée par tous les moyens » et Goffman (1974 : 9) entend comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable ». Autrement

¹Science du comportement des animaux dans leur milieu naturel

dit, c'est l'ensemble des éléments symbolisant l'image de soi qu'on aimerait que les autres retiennent ou l'ensemble des aspects de notre personnalité qu'on voudrait que les autres respectent.

Les enjeux faciaux se fondent notamment sur ce que l'auteur nomme « possibilités de ruptures de définitions » (Goffman, 1973b) entendues comme l'ensemble des menaces qui pèsent sur la face et qui sont susceptibles de causer la rupture de l'échange et la non-réalisation des objectifs interactionnels. Pour ce faire, les acteurs doivent s'employer constamment à préserver la face par « [...] l'emploi incessant] des procédés préventifs pour éviter ces ennuis et des procédés correctifs pour compenser le discrédit qu'ils occasionnent quand on n'a pas su l'éviter » (*Ibidem*) : c'est la politesse linguistique axée à la fois sur des techniques défensives (quand elles sont employées par un locuteur pour protéger ses propres projections, donc sa face) et des techniques de protection ou de tact lorsqu'il s'agit de sauvegarder la définition projetée par un autre participant. Aussi faut-il noter que ces techniques que l'auteur s'active à présenter (Goffman, 1974) ont à la fois un caractère linguistique et para ou non-linguistique. Il en découle donc que pour le discours scientifique plus que pour d'autres discours moins normatifs, le respect de la politesse linguistique se veut le principe cardinal qui oriente le maintien de la courtoisie nécessaire à la structuration du discours scientifique, à l'atteinte de ses buts, puis à la préservation des réseaux de relations qui lient le chercheur tant au monde de la science qu'à celui du commun.

1.2. De l'apport de l'analyse du discours en interaction (ADI)

À la base de cette *épistémè* linguistique se trouvent les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994). École interactionniste située partiellement à la suite des thèses de Goffman, l'ADI s'emploie à une définition du discours qui prend en compte l'ensemble de ses structurations selon les contextes de production, puis à une spécification des normes qui conduisent les interactions, notamment ce qu'il est convenu à l'auteur d'appeler *politesse linguistique*. Parlant des formes du discours, l'auteur à la fois oppose et superpose deux grands ensembles de discours, notamment les discours dialogaux et monologaux. D'après Kerbrat-Orecchioni (1990 : 216), si les dialogues mettent ouvertement en scène plusieurs acteurs, les monologues se réclament d'un seul locuteur visible. Or, qu'il s'agisse de l'un comme de l'autre, il existe des invariants attribuables au discours, notamment, d'une part la cohérence qui fait des dialogues des ensembles synchroniques au même titre que les monologues, puis la polyphonie qui fait des monologues des ensembles dialogiques mettant

implicitement en scène, cette fois-ci, plusieurs acteurs dans une interaction. La plupart des discours scientifiques écrits, dans notre cas, se situent dans cette ligne. Ils mettent en scène l'auteur dans une interaction vive avec à la fois d'autres auteurs qu'il cite ou dont il évoque la pensée, outre celle de l'opinion publique qu'il veut toucher. L'échange peut donc être cordial ou houleux selon l'intensité des concordances ou divergences de pensées qui caractérisent sa relation avec les différents pôles précités. La revue de littérature et l'énoncé du constat ou du problème sont souvent les théâtres de ce fait.

Compte tenu du présupposé polyphonique, Kerbrat-Orecchioni (1992 et 1994) pose que les énoncés produits dans un échange obéissent à la double perspective de la transmission d'informations (aspect informationnel) et à la gestion des relations interpersonnelles entre interactants (aspect relationnel). D'où la place de la politesse linguistique qu'elle présente comme l'ensemble des normes langagières régissant les relations qui s'établissent non plus entre les différents constituants du texte conversationnel (donc dialogal), mais au sein de celles qui se construisent, par le biais de l'échange verbal, entre les interactants de manière générale (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Au plan de la structuration du discours scientifique, ce fait pose, à la suite de Goffman (*op. cit.*), la place des éléments langagiers susceptibles de maintenir la cordialité des échanges et des relations entre l'auteur et ses interlocuteurs. Comment donc la politesse linguistique se positionne-t-elle comme facteur de régulation de rapports interindividuels de manière générale ? Pour le savoir, il faudrait au préalable marquer un arrêt sur les nature et objectifs du texte scientifique.

2. La politesse linguistique : un facteur de régulation

Nous tentons ici de répondre à la question de savoir, pourquoi l'on a besoin d'observer la politesse au cours d'un exercice de communication scientifique. Il semble donc utile, à ce stade, de faire un ensemble de rappels portant sur le texte scientifique, sa constitution, ses objectifs, mais aussi sur les risques et les enjeux liés à l'activité épistémique. Ces éléments nous permettront de mieux appréhender la place du discours scientifique en tant qu'agent de régulation.

2.1. Le texte scientifique : nature et objectif

Nous avons annoncé plus haut que le texte scientifique est un discours à portée sociale et de nature constituante. Nous avons également retrouvé dans la présentation de Maingueneau et Cossutta (1995 : 113) deux éléments essentiels touchant à la nature constituante du texte épistémique, à savoir qu'il est à la fois auto et hétéro constituant. Pour ces auteurs, la nature auto constituante du discours épistémique émane de ce qu'il s'auto-légitime. Tout scripteur garantit lui-même la légitimité de ses prises de position. La véracité de sa pensée tient tout d'abord au seul fait qu'il affirme et argumente.

Puis, un second aspect de la nature de ce discours tient à l'hétéro constitution : le texte scientifique est polyphonique, facteur qui démontre que tout auteur fait valoir son point de vue en évoquant d'autres auteurs. Et Maingueneau et Cossutta d'affirmer (*op. cit.* : 115) : « Les discours constituants sont l'espace d'un conflit permanent entre divers positionnements. [...] Certes, le positionnement prétend naître d'un retour aux choses, d'une juste appréhension du Beau, du Vrai, etc. que les autres positionnements auraient défiguré, oublié, subverti... »

Le sujet épistémique mène donc toujours un débat avec ses pairs, lequel constitue la base sur laquelle il entend toucher son public. Au cours de ce débat, Belibi (2003 : 48) pose que les propos de l'auteur sont ponctués de termes axiologiques démontrant des mécanismes d'auto/hétéro évaluation.

Ce fait nous porte à l'objectif du texte scientifique. À la suite de Nucheze (1998), Belibi (*op. cit.*) souligne qu'à travers la structure de surface d'un texte scientifique se dégagent des actes de langage qui accomplissent des buts illocutoires bien précis. Si les actes langagiers se rapportent à la structure constituante du discours scientifique, Belibi soutient que le double objectif de tout discours épistémique est de transmettre des connaissances et de convaincre le lectorat à adopter le point de vue du chercheur. Joint à ce qui précède sur la nature du discours scientifique, cet aspect établit une relation tripartite dans l'interaction que suscite tout scripteur scientifique : d'une part on a le chercheur lui-même, d'autre part, la communauté scientifique qu'il évoque, puis enfin le lectorat qu'il veut toucher, informer, et convaincre de penser comme lui, voire d'agir dans le sens de ce qu'il soutient. C'est la portée sociale du discours de recherche. L'on s'aperçoit donc clairement que le discours scientifique est bien loin de se limiter à la transmission de connaissances. Au-delà de l'aspect

informationnel, il s'agit de gérer des réseaux de relations. D'une part, le discours scientifique s'intéresse à la relation du chercheur aux autres membres de la communauté scientifique qu'il cite et avec qui il débat, puis ensuite à celle qu'il construit avec son public. Nuچهze (*op.cit*) souligne que ce rapport établit le lien du texte scientifique aux notions goffmanniennes de *face* et *figuration* (Roulet et al., 2001).

En effet, si le discours de recherche s'affirme comme autorité, il constitue d'office une menace potentielle pour la face. Pis encore, s'il porte un regard critique sur les points de vue extérieurs qu'il s'attache à démontrer comme vrais ou faux, il se veut plus encore menaçant. Enfin, s'il vise à s'attaquer aux points de vue des membres de la société, le discours épistémique se révèle comme un fait interactionnel hautement sensible, puisque faisant peser le risque de menaces multiples sur la face, voire sur l'aboutissement-même du processus de communication enclenché. Quelles sont donc ces menaces de manière plus concrète ?

2.2. Les types d'enjeux et menaces liés à une communication scientifique

Comme nous l'avons déjà souligné, les enjeux qui pèsent sur ce type d'exercice interactionnel touchent essentiellement à la face. Ainsi que le rappelle Avodo (2012), dans un rapport tel que celui que nous avons dressé ci-dessus, le locuteur peut perdre la face, gagner la face, ou encore protéger la face, voire porter atteinte à la face de ses partenaires (Goffman, 1973b et 1974). Il s'agit d'enjeux symboliques en rapport direct avec les relations que cherche à établir le discours scientifique. Si cette forme d'enjeux est primordiale, elle entraîne un second type qui touche à l'aspect informationnel, donc aux buts mêmes de ce discours, à savoir, informer, convaincre, faire adopter des points de vue et comportements. Il s'y associe ce qu'Avodo nomme enjeux opératoires.

En fait, bien que tout auteur se positionne très généralement en marquant de la distance par rapport au point de vue des autres, l'objectif recherché n'est point d'arriver à un réel rapport d'antagonisme. L'exercice intellectuel d'expression de la pensée vise plutôt à rechercher les plus grands consensus et reconnaissance tant de la communauté scientifique que du public. C'est la raison d'être des lois que tend à régir le discours de recherche. C'est aussi le fait même qui explique pourquoi les études se répètent dans le but d'arriver à une plus grande généralisation d'un point de vue préalablement exprimé et dont la valeur n'arrivait pas encore à produire toute l'adhésion souhaitable. Dans ce contexte, bien que le

débat évoque de fait un rapport agonale, l'enjeu réel tient plutôt à favoriser une grande adhésion de la communauté intellectuelle, y compris de ceux dont les positions tranchent d'avec celles de l'auteur. De même, lorsque ce dernier engage un débat avec le public sur ses positions, ce n'est jamais pour arriver à maintenir une relation conflictuelle. À l'inverse, il s'agit de rechercher leur acceptation, et d'entraîner des modifications de comportement conséquentes, bref, l'on cherche à établir le consensus.

Bien que l'enjeu soit si grand, il faudrait reconnaître ici que les menaces sont tout aussi importantes. Car, en cherchant à faire entendre raison, on peut aussi bien arriver à produire l'effet inverse. Déjà, faudrait-il encore que l'on s'assure qu'on a raison. En clair, Brown et Levingson (1987) rappellent qu'un acte est menaçant lorsqu'il est contraire aux besoins de face, donc aux intentions de l'autre partie. De manière plus concrète, que peut-il donc y avoir de menaçant dans un discours épistémique ? Et contre qui pourrait être dirigée la menace ?

À titre de rappel, Brown et Levinson (*op. cit.*) adoptent deux démarches de classification des actes menaçants la face. D'une part, ils opposent les actes menaçant la face positive à ceux portant préjudice à la face négative. D'autre part, ils procèdent de l'apposition émetteur-récepteur pour classer ces actes menaçants. Or, de quelque côté qu'on les prenne, pour les besoins de ce travail, il est possible de retenir ce qui suit. Les remerciements, les appréciations, les compliments portés à l'endroit de l'autre, les propos auto-flagellants, les expressions de désapprobation, de critique, de dédain ou toute expression visant à ridiculiser l'autre sont des menaces tant à la face de l'émetteur qu'à celle de ses interlocuteurs. Ils ajoutent à ces exemples les plaintes, reproches, accusations, injures et contradictions, l'évocation de questions socialement vives (racisme, religion, émancipation des femmes...), les actes contraignants (ordres et interdictions, suggestions et conseils, rappels, menaces, avertissements et défis). Ces exemples, parmi tant d'autres qu'ils citent sont porteurs de conséquences pour notre étude, puisqu'ils s'identifient tout d'abord à la relation tripartite dressée *supra*, puis aux visées de l'expression scientifique déjà évoquées.

Pour être plus précis, le discours de tout chercheur présente une portée multidimensionnelle qui tient des enjeux que nous avons développés. Du point de vue relationnel, on dira que lorsqu'il discute avec ses pairs, dans un premier temps, le chercheur va établir deux types de rapports avec les chercheurs qu'il cite : d'abord la relation irénique (consensuelle) avec ceux dont il partage les positions, puis l'agonale (avec ceux dont les

travaux tirent des conclusions plus ou moins différentes). Du coup, se mettent en place des menaces de l'ordre de celles que citent Brown et Levinson : appréciation, remerciement, compliment et possibles propos auto-flagellants dans le cas de la relation irénique. Puis, pour le compte de l'agonale, on peut noter l'emploi de propos marquant la désapprobation, la critique, le dédain, voire le ridicule.

Du point de vue de la relation au lectorat, la construction fait peser des menaces liées à des actes tels les reproches, les accusations, les injures et contradictions, l'évocation de questions socialement vives et les actes contraignants, puisqu'il est généralement question de remettre en cause un ou des points de vue et de rechercher des modifications du comportement. Il en découle que le public peut se sentir reproché, accusé, insulté, ouvertement contredit dans ses points de vue. Déjà, le seul fait d'évoquer un sujet socialement vif se veut une menace en soi pour la face du public dont un pan détient déjà une position, laquelle est généralement tranchée.

De tels actes posés dans un écrit scientifique font également peser le risque d'échec de l'interaction engagée, puisque se sentant offensé, au lieu d'un changement de prises de position, un chercheur brutalement contredit ou un acteur social à qui on recommande un changement de comportement peut également décider de réagir par l'agonal. Par ailleurs, il convient d'ajouter qu'en louant une source convergente à l'excès, on s'auto-flagelle, on se reconnaît volontiers une position basse. Les actes sus-évoqués portent une triple menace contre les trois pôles engagés dans une communication scientifique. Que faut-il donc faire face à un risque aussi élevé ?

2.3. Le rôle régulateur de la politesse

La nature, les objectifs, puis les enjeux et menaces sus-décrits expliquent donc pourquoi il est bon de procéder par l'évitement dans une communication scientifique. L'on doit trouver les termes justes pour accomplir, si le cas s'y prête, chacun des actes sus-évoqués sans faire perdre la face ni porter un coup à la nôtre en adoptant, même involontairement, le masque du ridicule ou de l'opposant farouche. Il faut donc modaliser, d'où la place de la politesse linguistique. Elle permet au chercheur d'apprécier, d'approuver, de complimenter des sources convergentes, de critiquer et de pointer le ridicule d'un point de vue d'auteur ou d'une tranche de la population sans risquer de les pousser à vouloir demeurer dans leur position. Bref, la politesse linguistique permet au sujet épistémique de construire un

consensus avec les autres parties sans risquer de perdre sa propre face. Par quels mécanismes y arrive-t-il ?

3. Essai d'analyse des erreurs touchant la face dans les discours de chercheurs en initiation

Pour analyser la place qu'occupe la politesse linguistique dans les discours de recherche produits par les chercheurs en phase d'initiation, nous avons travaillé sur un corpus d'extraits tirés de 10 thèses et mémoires suivant la démarche de l'analyse des erreurs de Weinreich (1963) et Selinker (1972). Bien qu'utilisée à l'origine dans le cadre de l'étude des interférences issues de l'apprentissage des langues étrangères, elle nous a permis d'élaborer une démarche suivant laquelle les extraits ont été anonymisés et codifiés, puis analysés en vue de l'identification des erreurs de manière générale. Puis, nous avons discriminé celles relatives à la politesse linguistique qui ont enfin été catégorisées pour plus de clarté. Trois grandes catégories ont alors été retenues : les menaces à la face des autres chercheurs, les menaces à la face du lectorat et celles touchant la face de l'auteur. Il convient de relever que pour des besoins de politesse, les sources des discours anonymisés et analysés ne seront pas révélées de peur de porter atteinte à la face de leurs auteurs. Seul leur intérêt informationnel est d'intérêt pour l'étude.

3.1. Analyse des erreurs menaçant la face des autres chercheurs

Dans cette catégorie, nous avons pu déceler un nombre d'occurrences de menaces à la face des autres auteurs qu'il faudrait placer, selon Goffman (1973a) sous le prisme du manque de tact. C'est ce qui apparaît dans le texte codifié Extrait 10 issu d'une thèse dans laquelle l'auteur procède à un essai de spécification du concept d'épistémologie : « Comme nous l'avons si bien dit, l'épistémologie se présente comme un domaine d'études dont le rôle est en plus d'assurer le suivi des évolutions relatives aux différentes sciences et des innovations qui marquent leur développement, toute chose qu'opine Kant ». En effet, en employant le verbe *opine*, l'auteur manque de tact et porte atteinte à la face de Kant et de tous les chercheurs qui ont été influencés par les thèses du théoricien dont les travaux sont reconnus d'autorité et comme fondamentaux dans différents domaines de sciences. Ainsi, en réduisant sa définition de l'objet de l'épistémologie à une simple opinion, l'auteur fait une entorse à la stature du théoricien et de ses travaux, voire de l'école philosophique qu'il a

fondée et dont se réclament bon nombre d'autres penseurs. Une erreur similaire apparaît dans la thèse dont l'Extrait 9 est tiré. On y remarque ce passage :

C'est à ce niveau qu'il importe de présenter la notion de passage polyphonique (PP) telle que développée par Kjersti (dans Nølke et Norén 2004 : 102 et 103). En effet, les textes « d'une certaine envergure » présentent une certaine complexité au niveau de leur structure qui rend difficile l'analyse polyphonique.

Dans le passage, l'auteur s'attaque aux travaux de la ScaPoLine, école scandinave de la polyphonie linguistique et du même coup, à ses théoriciens Henning Nølke, FløttumKjersti et Coco Norén dont il qualifie les thèses de textes « d'une certaine envergure », donc de bas étage par rapport au sien. L'absence pure et simple d'une telle modalisation aurait permis au chercheur de se positionner tout en évitant une telle menace.

Dans l'Extrait 7, relevons cet autre manque de tact de nature à heurter la face des autres auteurs, alors que l'auteure, dans son mémoire, clôture sa revue de littérature et situe sur l'intérêt de son travail : « l'intérêt de cette étude est avant tout philosophique et porte sur un travail pointu de codification d'une théorie assez complète du discours scientifique, laquelle donne une idée réelle de ce qu'est la structure de cet ensemble de savoirs ». Ici, on remarque un cas d'auto laudation lorsqu'en qualifiant son travail de « codification d'une théorie assez pointue du discours scientifique, » l'auteure loue exagérément son travail et s'auto-glorifie. Ainsi, elle menace inévitable la face des autres théoriciens qui, avant elle, ont travaillé sur les principes du discours (scientifique), laissant insinuer par le fait que leurs travaux sont moins importants. On retrouve une erreur similaire dans l'Extrait 8 où l'auteur écrit : « Ce sera également le point de départ partiel de la lecture de la compétence que nous allons développer. » En effet, en parlant de « lecture de la compétence que nous allons développer, » il présente sa conception de la compétence *à priori* non pas comme un essai soumis à l'évaluation des autres chercheurs, y compris ceux qui l'ont précédé dans le domaine, mais l'érige en travail fait de main de maître. Il aurait évité ce travers qui rappelle aux théoriciens précédents que leurs travaux sont erronés ou d'une piètre valeur par rapport aux siens par l'emploi du verbe *suggérer* en lieu de *développer*.

3.2. Les menaces sur la face du public-cible

Les exemples dans cette catégorie sont nombreux. Pourtant, nous n'en retiendrons que quelques-uns pour les besoins de la présente analyse. Tout d'abord, l'Extrait 7 ci-dessus est illustratif d'une menace à la face du lectorat lorsque l'auteure, en annonçant l'intérêt de son travail, emploie l'expression « porte sur un travail pointu, » montrant par le fait même à son lectorat qu'elle outre passe son appréciation et n'a nul besoin que ce dernier émette quelque jugement de son travail et témoigne par lui-même de la valeur de l'étude. Dans l'Extrait 10, l'on remarque un cas similaire lorsque l'auteur engage son propos par l'expression « Comme nous l'avons si bien dit ». Par cette expression, il s'autoglorifie et confirme la perfection de son travail, offensant par le fait ses lecteurs qui sont supposés être en bonne place de juger de la pertinence ou non de son propos. Dans l'Extrait 5, on retrouve un manque de tact identique avec le marqueur modal « amplement » lorsque l'auteur écrit : « On voit alors clairement comment la pédagogie de l'intégration que nous présentions amplement *supra* se fonde sur cet arrière-plan théorique, autant que sur le constructivisme. » Il en est autant de l'exemple issu de l'Extrait 2 suivant : « Ce faisant, la présente intellection vise à répondre à la question de recherche suivante. » On y perçoit l'auto-glorification de l'auteure à travers le terme « intellection » en lieu de « réflexion » ou « étude » qui auraient été plus humbles.

L'Extrait 4 révèle une autre forme d'atteinte à la face du lectorat non-fondée sur l'auto laudation, mais sur la glorification excessive d'autres auteurs qui transparait au propos suivant : « Un point de vue qui n'est pas partagé par le grand sociologue Nga Ndongo (2003 : 57), Professeur des universités camerounaises et auteur de travaux remarquables dans la ligne d'une sociologie africaine qui prend de plus en plus de l'ampleur. » On remarque dans l'extrait l'emploi de termes tels « le grand sociologue, » « Professeur des universités camerounaises » et « auteur de travaux remarquables ». En effet, les termes sont d'autant plus polémiques qu'ils sont révélateurs de la volonté manifeste d'influencer l'opinion du lectorat, de le priver de sa liberté de pensée et de critique, puis de l'obliger du même coup à adhérer nécessairement à la pensée du chercheur cité. Ce qui serait à la fois une atteinte à l'esprit scientifique et aux normes de la courtoisie qui fondent les rapports humains.

3.3. Les menaces sur la face de l'auteur

De même que le discours de l'auteur peut manquer de tact et porter atteinte à la face de ses interlocuteurs, autant il arrive que par des manœuvres discursives inappropriées, ce dernier fasse une entorse à sa propre face en procédant à des autoflagellations. Il peut alors s'agir de propos entachés d'excès d'humilité évitables par une expression plus objective et sans recours à des modalisateurs visant à rabaisser la valeur du travail ou de l'idée émise. C'est le cas dans l'Extrait 4 où l'auteure, dans le processus de présentation des résultats de son enquête écrit : « On peut le voir dans ces quelques propos des populations de Lobo... » L'emploi du modalisateur « quelques » se veut problématique en ce sens qu'il rabaisse la valeur des idées émises en tablant, non sur la pertinence des propos, mais sur leur quantité, ce qui ne devrait pas être le cas. Par ailleurs, l'auteure, par l'expression, s'excuse de n'avoir pas pu obtenir plus de *verbatim* allant dans le même ordre d'idées, ce qui dévalue la richesse de ceux qu'elle est parvenue, même de manière scientifique, à obtenir.

Une autre forme d'autoflagellation provient de *lapses* généralement produits par les chercheurs en initiation à un discours scientifique qui se veut de qualité relevée. Ainsi, ces derniers confondent très souvent certaines expressions dans l'effort à se conformer à l'exigence linguistique des travaux de recherche de haut *standing*. C'est ainsi qu'on observe des erreurs semblables à ce qui apparaît dans l'Extrait 3 ci-contre : « nous envisageons pour ce travail, de porter les lunettes de l'approche systémique pour analyser notre question de recherche. » En faisant une faute sur l'expression « à la lunette de » (remplacée par « de porter les lunettes de... »), l'auteur fait montre d'un manque au niveau de la compétence discursive qui rabaisse son travail, voire son image à la face de la communauté scientifique qui se serait attendue à meilleur niveau que celui-là. Toute chose qui aurait pu être évité en optant pour une expression plus simple mais correcte avec des termes tels « à la lumière de... » ; « sur la base de... » ou « à partir de... » On obtiendrait alors par exemple « Nous envisageons analyser notre question de recherche à partir de l'approche systémique. »

4. Les manœuvres linguistiques pour préserver la face

Une fois cernées et illustrées les menaces liées au discours scientifique et le rôle de la politesse, retrouvons à présent les différentes techniques qui permettent la figuration dans un travail scientifique. Comme nous l'avons annoncé, nous établissons à ce niveau un rapprochement avec les stratégies de Goffmann, Brown et Levinson. Il s'agit de voir

comment leurs propositions qui visent au préalable tout type d'interaction devraient être appliquées aux écrits scientifiques en vue de permettre au chercheur d'atteindre ses buts communicationnels, d'informer, d'établir un consensus, d'entraîner des modifications de la pensée et du comportement, même au prix d'appréciations, de critiques ou de recommandations qui en temps normal constitueraient des menaces pour la face.

4.1. Pour se poser à partir de l'évocation des travaux d'autres chercheurs

Deux cas de figure s'imposent ici : celui des chercheurs avec qui le sujet partage le même point de vue et celui de ceux dont la position diffère. Quelles mesures faudrait-il prendre pour chacun de ces cas ? Déjà, pour le premier, il ressort de ce qui a été dit *supra* que la plus grande menace suscitée par un discours qui marque son rapprochement avec la pensée d'un autre auteur, qui le remercie, apprécie ses positions ou le complimente est d'office une double menace à la face de l'opinion opposée et à sa propre face. Si les premiers devaient se sentir condamnés pour leur prise de position, le chercheur lui-même court le risque du ridicule puisqu'adoptant une posture inférieure ou encore, prenant un masque qui frise la flagornerie et qui de ce fait est contraire au principe même de la science. Brown et Levinson posent alors la nécessité de l'atténuation des propos. Un travail scientifique reconnaîtra donc le mérite d'un travail précédent en évitant des termes trop élogieux. On se limitera par exemple à dire que *a le mérite de...*, *nous devons ... aux travaux de...*, *l'on ne saurait ne pas reconnaître l'apport des travaux remarquables de...*, *les travaux de ... sont pionniers en la matière*, *... fait une proposition d'une valeur inestimable...*, *... fait un apport sans précédent*. *Grosso modo*, on évitera des qualificatifs excessifs et trop élogieux rendant trop ostensible une quelconque volonté de faire adopter le point de vue exprimé. Par exemple, *cette contribution, nous la devons au grand sociologue et auteur prolifique...*, *pour le Professeur..., observateur aguerri/averti de la scène internationale...*

En cas de critique faite à l'encontre d'un auteur qu'on cite, des marques de politesse négative sont de mise. Brown et Levinson soulignent qu'en réalité, les actes menaçants, à l'exemple de critiques, sont inévitables. Il faudrait alors développer des stratégies visant à les modérer, lesquelles, selon eux, se résument en ce qu'ils appellent *politesse négative*. Il s'agit de marqueurs linguistiques et non linguistiques qui visent à prévenir l'autre qu'on est conscient de ses besoins de face, qu'on respecte au moins partiellement son territoire, son droit d'avoir sa pensée et de réclamer pour elle une quelconque reconnaissance. Il s'agit donc de le prévenir de souffrir qu'on ait à violer quelque peu ce territoire. Pour ces auteurs, deux

techniques devraient alors s'avérer fructueuses à ce niveau : la concession et les tournures impersonnelles.

La première consiste à reconnaître à l'autre point de vue une certaine légitimité avant d'en souligner les faiblesses. On se servira donc de connecteurs tels *bien que...*, *certes...*, *malgré ...*, *toutefois...*, et *cependant...* pour relever qu'en signe de respect, on n'entend pas jeter un discrédit total aux affirmations ou aux travaux qui ont été faits.

On peut aussi se servir de tournures impersonnelles par l'emploi de pronoms comme *il* et *on* : *il est possible d'affirmer que...*, *l'on pourrait penser que...* Par de telles tournures, l'auteur marque alors une certaine distance face aux conclusions auxquelles il souhaite aboutir, permettant à ses propos de gagner en objectivité et donc en légitimité. L'autre devrait accepter cette critique comme objective, puisqu'elle ne provient pas de son seul point de vue, mais s'étend visiblement au-delà de sa seule perception.

4.2. Pour se positionner vis-à-vis du public auquel il adresse le savoir qu'il exprime.

Relevons d'entrée de jeu que les stratégies que nous venons d'emprunter à Brown et Levinson sont tout aussi valables pour le traitement de la pensée du public. Pourtant, Belibi (2003) ajoute qu'une stratégie très fructueuse pour convaincre le lectorat de changer de point de vue en minimisant le risque de le blesser est d'impliquer le lecteur dans ses conclusions à travers l'emploi d'embrayeurs comme *nous* et *on* désignant à la fois l'auteur et le lecteur (voir aussi Kjersti, 2003). Par exemple : *on constate que...*, *on peut donc s'apercevoir que...*, *nous pouvons conclure que...* On invite ainsi le lecteur à un consensus en lui donnant le sentiment qu'il est dans le débat et que les conclusions qu'on lui propose sont celles qu'il contribue à construire. Pour cette raison, il ne devrait pas les voir comme hostiles. C'est plutôt l'aboutissement logique et nécessaire d'une réflexion qu'il partage avec le scripteur et d'autres membres de la communauté scientifique.

Le scripteur scientifique a donc à son actif un ensemble d'outils qui devraient lui permettre d'atteindre ses buts communicationnels. Ceux-ci sont multiples et touchent à la fois le contenu communicationnel et les réseaux de relation qui lient l'auteur à ses pairs, puis à son lectorat. Nous avons vu, analyses des discours de recherche à l'appui, qu'à cause des enjeux et de la grande menace qui pèse sur l'ensemble des actes entrant dans un discours scientifique, la politesse se hisse comme un moyen de régulation pour permettre d'accomplir

ces actes menaçants et pourtant inévitables. Il en découle qu'un ensemble de stratégies, se situant pour la plupart dans le cadre de la politesse négative, sont de mise. Il s'agit de mesures d'atténuation, de concession, de tournures impersonnelles et de l'emploi d'indices de personnes tels *nous* et *on* qui se situent comme outils pouvant permettre de construire un consensus entre le sujet épistémique et son lectorat. La politesse linguistique apparaît donc comme un véritable outil méthodologique au service des buts du discours épistémique, lequel mérite toute l'attention des chercheurs dont les travaux se situent dans le giron de l'interaction. Il faudrait pourtant noter que les analyses présentées dans cet article ne suffisent pas à donner à l'objet ici débattu toute sa lisibilité. Des études supplémentaires pourraient par exemple porter sur les autres formes d'erreurs qui n'ont pas pu être répertoriées dans notre corpus.

La partie qui se referme avait pour objectif de tenter une illustration des difficultés des étudiants en cycle d'initiation à la recherche dans l'expression des savoirs scientifiques. Deux études ont alors été menées en vue de décrire ces difficultés. La première, l'enquête de terrain menée auprès d'étudiants de master et doctorat de l'Université de Yaoundé 1, a permis de montrer qu'effectivement, la non-maîtrise du discours scientifique est l'une des causes majeures des redoublement et donc de la prolongation des séjours en master et thèse comme le laissaient suggérer les chiffres présentés au chapitre premier de cette thèse.

Nous avons pu observer, de manière générale, que le fait que les étudiants ne sont pas formés au discours épistémique, pour la plupart, justifie la difficulté qu'ils ont à rédiger leurs mémoires et thèses, ce qui cause, outre le prolongement du séjour en master ou thèse, le décrochage pour bon nombre. Pour aller plus loin, l'étude documentaire a pu montrer que la politesse linguistique est l'un des aspects les plus problématiques de l'expression académique, objet de nombreuses fautes identifiables dans les travaux de ces étudiants.

Or, si les éléments de cette partie décrivent plus amplement le problème que pose notre sujet, il reste qu'ils ne donnent aucune entrée sur les éléments qui permettent sa résolution. Il s'agit notamment de la description des éléments constitutifs du discours scientifique et des démarches de leur didactisation, que les trouvailles de la présente partie posent pourtant comme éléments qu'il faudrait nécessairement enseigner. Ainsi, la partie suivante aura-t-elle pour principal objet de combler ce manque.

TROISIÈME PARTIE :

ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU DISCOURS SCIENTIFIQUE ET ESSAI DE DIDACTISATION

La présente partie a pour objectif de faire des suggestions pouvant combler les besoins découlant des troupilles présentées dans la partie précédente. En rappel, les difficultés constatées à l'issue des études précédentes sur la performance des étudiants en master et doctorat de l'université de Yaoundé 1 ont permis de justifier la nécessité d'enseigner cet ensemble discursif dès la première année des études universitaires. Pourtant, ce besoin de didactisation pose un préalable, celui de la description de la superstructure du discours scientifique au plan épistémologique.

Pour atteindre ce double objectif, la présente partie, fondée sur un travail empirique fondamentalement documentaire, s'articule en trois chapitres. Le premier porte sur la description de l'axe informationnel du discours scientifique. Le second s'intéresse aux axes symbolique et typologique. Ces deux chapitres donnent le ton du troisième qui propose des éléments de didactisation de ces trois axes qui constituent le discours scientifique.

CHAPITRE VII :

DE L'AXE INFORMATIONNEL DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

Les chapitres précédents ont pu montrer un ensemble de fait qu'il convient de souligner en préalable. D'abord, il en a découlé la preuve qu'il existe un déficit d'enseignement du discours scientifique à l'Université de Yaoundé 1. Par ailleurs, il a été prouvé que ladite insuffisance présente un impact négatif sur le cours de la recherche, mais aussi sur la qualité des travaux produits.

Un constat qui est de nature à fonder le besoin de la pratique systématique d'une formation de qualité à l'expression scientifique. Cette initiative, pour être viable, suppose avant tout de clarifier la superstructure du discours scientifique, ou mieux d'en faire la présentation d'ensemble qui permet de visualiser de manière globale ce qui rentrerait en compte dans le traitement didactique du discours épistémique. Le discours de recherche étant donc caractérisé par trois axes, le présent chapitre s'interroge sur ce qui ferait le discours scientifique au plan informationnel.

D'emblée, nous posons que l'axe informationnel du discours scientifique repose sur différentes notions relatives à la polyphonie. Aussi sera-t-il question d'explorer ces différents phénomènes polyphoniques références à l'appui. Nous nous appuierons alors sur différents extraits tirés de travaux produits par des chercheurs de différents ordres.

I. UN RAPPEL SUR LA POLYPHONIE

La polyphonie est à l'origine une notion littéraire. Dans cette perspective, elle a été développée par Bakhtine (1984 et 1987) pour rendre compte de la mise en scène de la parole dans le roman. Les travaux de Bakhtine (*op. cit.*) trouvent plus tard un retentissement en linguistique à la faveur des travaux de Ducrot (1984). Ce dernier perçoit la polyphonie comme étroitement tributaire de l'activité énonciative. Cette activité, pour lui, résulte de plusieurs *points de vue* qui s'expriment dans le discours. Il en découle une distinction entre le sujet parlant (être empirique), le locuteur (être qui est responsable d'un énoncé apparaissant explicitement ou implicitement dans un discours) et l'énonciateur (qui est toute instance de parole représentée). Dans la théorie de Ducrot (1984 : 204), les énonciateurs sont mis en scène par le locuteur. Il désigne comme énonciateurs, tous les êtres censés s'exprimer à travers une énonciation sans que pour autant on leur attribue des mots précis. Leur parole

transparaît uniquement du fait que l'énonciation est porteuse de leurs points de vue, leurs positions et leurs attitudes. Il en découle une configuration de la polyphonie dans laquelle apparaissent les éléments ci-dessus.

A. Les éléments de la configuration polyphonique

1. Le locuteur (constructeur du discours)

Ducrot (1984 : 205) présente le locuteur comme étant celui qui est responsable de l'énoncé et qui donne existence, au moyen de celui-ci, à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes. Il peut manifester sa position propre soit parce qu'il s'assimile à l'un des énonciateurs, le prenant alors pour représentant (l'énonciateur est alors actualisé), soit simplement parce qu'il a choisi de les faire apparaître et que leur apparition reste significative, même s'il ne s'assimile à aucun d'eux.

Il en découle donc que le locuteur, à l'inverse de l'énonciateur, est un être réel. C'est de son action que dépend celle des énonciateurs que son discours évoque. D'où la définition du locuteur que donnent Longhi et Sarfati (2011 : 98) : le locuteur est l'être physique qui appartient à une situation de communication et qui interagit avec un interlocuteur. Il est doté de propriétés psychologiques et sociales. Plus précisément, c'est l'entité à laquelle on doit imputer la responsabilité de l'énoncé. [...] Il peut être distinct du producteur de l'énoncé, d'où sa distinction du sujet parlant qui relève essentiellement du monde réel et actuel de la situation de communication.

Pour faire la somme de tout ce qui a été dit, Perrin (2004 : 265), à la suite de Charaudeau et Maingueneau (*op. cit.*) précise ce qui suit :

La notion de polyphonie tient ici d'une métaphore musicale. Elle évoque l'image d'un ensemble de voix orchestrées dans le langage. Les approches dites polyphoniques cherchent à montrer que le sens des énoncés et des discours, loin de consister simplement à exprimer la pensée d'un sujet parlant empirique, consiste avant tout à mettre en scène une pluralité de voix énonciatives abstraites. Le sens se présenterait ainsi, à différents niveaux, comme un assemblage de paroles et de points de vue, plus ou moins hétérogènes, que l'interprète serait chargé d'organiser pour comprendre ce qui est dit.

La polyphonie, de cet extrait, émerge comme se calquant sur l'image du son produit par un orchestre musical. Bien que formant une harmonie comme s'il s'agissait d'un seul son produit par un seul instrument ou émis par une seule personne, il s'agit en effet d'un assemblage de sons produits par plusieurs instruments ou individus. Il en découle que tout discours, bien qu'ayant été émis par un seul sujet parlant, n'est en fait qu'une synchronie de plusieurs discours soit explicitement ou implicitement formulés et qui pourraient se réclamer d'énonciateurs différents présents ou non dans la situation de communication. D'où la description du discours comme se représentant lui-même dans le processus de sa production. Il est à ce titre constitué d'autres discours et d'un langage hétérogène.

2. Le sujet parlant (être de chair qui se matérialise dans le système polyphonique en tant que du locuteur)

Selon Charaudeau et Maingueneau (2002 : 555), le terme de sujet parlant désigne en linguistique l'être humain qui exerce l'activité du langage. C'est celui qui a une compétence langagière qu'il exerce en employant les structures linguistiques pour produire du sens. Plus précisément, ce terme renvoie à tout individu qui produit un acte de langage.

La notion de sujet parlant pourrait s'appréhender sous deux perspectives : l'opposition locuteur externe/interne au discours et celle production/réception. Selon la première hypothèse, tout sujet parlant peut avoir deux identités : l'une sociale et l'autre discursive. D'après l'identité sociale, le sujet parlant est celui qui prend la parole, qui a un statut social (d'être communicant) et qui possède une intention communicative. D'après la seconde, le sujet parlant est un être de langage qui s'exprime à travers la mise en œuvre du processus d'énonciation (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 556).

Sous l'opposition production/réception, le sujet parlant se définit d'après les rôles que tiennent les partenaires d'un échange verbal en cours. Ainsi, successivement et alternativement, le sujet parlant occupe les fonctions de producteur d'actes de langage à l'intention d'un ou d'autres(s) et de récepteur/interprète d'actes de parole.

Il faudrait préciser que la première perspective définit le sujet parlant en rapport avec les discours monologiques. Dans la seconde, le sujet parlant est présenté sous le prisme des discours ouvertement dialogaux. Toutefois, quel que soit l'angle sous lequel on la prend, la notion de sujet parlant reste englobante, désignant à la fois des personnages réels des

situations de production de la parole et ceux fictifs évoqués ou représentés à travers les points de vues évoqués.

3. Les énonciateurs ou êtres discursifs

Pour clarifier la notion d'énonciateur, Ducrot (1984 : 179) part de trois acceptions possibles du concept d'énoncé : dans la première, ce terme se rapporte à *l'activité psychophysologique impliquée dans la production de l'énoncé (en y ajoutant éventuellement le jeu d'influences sociales qui la conditionne)*. Dans la seconde, il est lié au *produit de l'activité du sujet parlant, c'est-à-dire un segment de discours, ou, en d'autres termes, ce que je viens d'appeler 'énoncé'*. Dans sa troisième acception, il se rapporte à

l'événement constitué par l'apparition d'un énoncé [...] Je ne dis pas que l'énonciation, c'est l'acte de quelqu'un qui produit un énoncé : pour moi, c'est simplement le fait qu'un énoncé apparaisse, et je ne veux pas prendre position, au niveau de ces définitions préliminaires, par rapport au problème de l'auteur de l'énoncé. Je n'ai pas à décider s'il y a un auteur, et quel il est (Ducrot, 1984 : 178-179).

L'analyse de l'énonciateur chez Ducrot est surtout associée à la troisième acception. Définissant donc l'énonciateur, Ducrot (1984 : 204) écrit :

J'appelle 'énonciateurs' ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis; s'ils 'parlent', c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles.

Les énonciateurs supposent donc des voix sous-jacentes à celle du locuteur. Leurs idées sont exprimées soit implicitement ou explicitement par le dit du locuteur. C'est à ce titre que Longhi et Sarfati (2011) précisent que *l'énonciateur est un être linguistique porteur d'un point de vue construit dans l'énoncé par la mise en scène énonciative. L'énonciateur est au locuteur ce que le personnage est à l'auteur*. Si le locuteur est responsable de l'énoncé, il donne naissance par son propos à des énonciateurs dont il organise les points de vue. Le terme d'énonciateur renvoie donc, par rapport à ceux de sujet parlant et de locuteur, à un ensemble de personnes fictives supposées être porteuses de points de vue exprimés dans un énoncé.

C'est de ce cadre que ressort le rappel de Charaudeau et Maingueneau (*op. cit.*) que l'énoncé renferme des traces des protagonistes de son énonciation. De ce rappel, il émerge que les énonciateurs sont ces protagonistes dont les pensées sont rappelées, voire confrontées dans le discours.

4. Les points de vue ou idées

Rabatel (2003 : 11) pose que chez Ducrot, la notion de point de vue est étroitement liée à celle d'énonciateur : *pas de point de vue sans énonciateur, pas d'énonciateur sans point de vue*. L'auteur souligne que le point de vue est alors toute *combinaison modus-dictum*, selon que Kronning (1993 : 294) le précise : un point de vue est constitué d'un *modus* (MS) et d'un *dictum*. Pour le dire plus clairement, Nølke (1994 : 149) perçoit *la structure interne des points de vue comme constituée de deux parties : un contenu propositionnel et un jugement qui porte sur ce contenu*. Ainsi, alors que le *dictum* serait le contenu propositionnel (le dit), le *modus*, lui, serait le jugement porté sur le contenu propositionnel exprimé.

La thèse de Ducrot pose alors que tout énoncé dialogique comporte des points de vue distincts qui se rapportent à des énonciateurs distincts. Le locuteur, quant à lui, est le metteur en scène de cette organisation énonciative. Aussi indique-t-il dans ce processus le point de vue auquel il adhère. On pourrait donc retenir de ce qui vient d'être dit que le point de vue désigne les différentes idées qui se dégagent d'un énoncé et qui peuvent ou non être endossées par le locuteur, mais qui restent liées à des énonciateurs à qui on peut les attribuer.

B. Les tendances en polyphonie

Il découle de ce qui précède deux tendances dans l'appréhension de la polyphonie : la tendance attitudinale et celle musicale.

- La tendance attitudinale : cette tendance soutient que le locuteur, dans la plupart des énoncés, présente plusieurs contenus et adopte diverses postures par rapport à ceux-ci.
- La tendance musicale : celle-ci est liée à une interprétation quasi-littérale du mot voix. Ici, la polyphonie est présentée comme la coexistence de plusieurs paroles à l'intérieur d'un même énoncé. Autrement dit, le discours d'un seul locuteur est porteur de ceux de plusieurs autres auxquels il associe le sien.

Selon chacune de ces tendances, le discours est présenté comme constitué d'un triplet : l'attitude du locuteur, le contenu (qui en lui-même est constitué de différents points

de vue) et les énonciateurs auxquels sont attribués les points de vue du contenu. Pris de cette manière, la structure polyphonique devient un moyen d'interpréter les énoncés. Elle conçoit qu'une partie du dit d'un énoncé est l'information sur l'identité de celui qui est responsable de son émission. Avec ce message apparaît un second qui porte sur l'attitude de ce dernier à propos de ce dont il parle. Ce sont les deux premiers dits ou voix qui émergent d'un énoncé pris comme sui-référentiel ou mieux, pour lui-même. Ils sont rattachés au premier élément du triplet susmentionné.

Pour ce qui est du second élément du triplet, on y observe les voix des différents énonciateurs ou protagonistes qui transparaissent du contenu de l'énoncé proprement dit. À côté de ceux-ci, on retrouve une annonce des différents informateurs ou énonciateurs auxquels on peut attribuer les idées représentées dans le contenu. C'est la voix qui est liée au troisième élément du triplet. C'est ainsi que la théorie polyphonique rend compte de la pluralité du sens ou du message dans les discours, qu'ils soient dialogaux ou monologaux.

Plusieurs phénomènes linguistiques sont ainsi marqueurs de polyphonie. Il s'agit des suivants :

- Les marques de négation
- Les cas de discours rapportés
- Les traces des protagonistes de l'énonciation (ou énonciateurs) : voir les marques de personnes (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personnes) – pronoms personnels, les adjectifs possessifs,
- Les adjectifs subjectifs
- Les modalités
- Les connecteurs
- L'argumentation
- La présupposition et l'implicite
- L'ironie...

Il convient à présent d'étudier tout ceci d'un peu plus près.

1. Les modalités

Büyükgüzel (2011 : 132) relève que la notion de modalité prend son importance en linguistique à la faveur des travaux de Bally. Ce dernier l'aborde notamment à travers l'évocation du binôme *dictum et modus*, deux notions qui constituent la base de la théorie de la modalité. Bally (1965 : 36) note en fait, comme nous l'avons évoqué plus avant, que la

phrase explicite comporte deux parties dont l'une est le *dictum*, la représentation reçue par les sens, la mémoire ou l'imagination et l'autre, le *modus* [qui est] l'opération psychique du sujet pensant. Loin de les présenter comme contradictoires, l'auteur marque ces deux concepts comme étant complémentaires. Il présente ainsi la modalité comme étant l'âme de la phrase.

Büyükgüzel (*op. cit.*) explique :

Pour que la modalité se manifeste dans un énoncé, il doit y avoir, d'abord, la présence et l'opération active d'un sujet pensant et parlant, qui utilise la langue à son compte pour nuancer son discours, puisque c'est lui qui décide comment transposer le contenu de sa parole, et qui donne le sens essentiel à son discours. La présence des termes modalisants modifie le *dictum* de l'énoncé et le transforme en *modus*.

La modalité suppose donc que le discours produit est avant tout l'œuvre consciente d'un locuteur. Il est conscient, puisqu'il choisit lui-même le contenu à exprimer et la manière de l'agencer. De ce fait, ses choix discursifs finissent par influencer le contenu exprimé. Cette activité engage l'emploi et l'application de modalisateurs ou termes modalisants qui modifient le *dictum*, c'est-à-dire le discours tel que perçu par les sens en *modus*, soit, l'énoncé tel qu'il pourrait être perçu selon le contexte.

Ex.1 : Suzanne est venue [*dictum*]. Suzanne est certainement venue [*modus*]. Suzanne peut venir [*modus*]. Suzanne doit venir [*modus*]. Je crois que Suzanne est venue [*modus*].

On voit clairement par ces exemples que le sens de l'énoncé change à chaque fois par l'ajout de termes modalisants tels : *certainement*, *peut*, *doit* et *crois*. Les termes modalisants marquent alors différentes positions qu'adopte le locuteur vis-à-vis du contenu exprimé dans la phrase de départ. Aussi faut-il noter que pour un même *dictum*, le *modus* peut varier selon les choix de modalisateurs et les postures du locuteur. Par l'application de ces termes, le sujet parlant se pose comme reconstituteur du sens de son énoncé de départ par rapport auquel il va traduire en plus ses idées, ses sentiments, ses intentions, ses attitudes... Par ailleurs, on remarque qu'il est possible d'associer plusieurs modalisateurs au même énoncé, d'où la possibilité d'avoir des sens multiples. C'est ce qui permet d'aborder la modalité comme phénomène polyphonique.

On distingue donc différentes modalités selon les modalisateurs employés et selon qu'on se réfère à la logique, à la sémiotique ou à la linguistique. En référence à la philosophie et à la logique, Gardies (1990 : 1643) nomme les modalités de *nécessité, possibilité, impossibilité ou de contingence*. La sémiotique, elle, préfère classer les quatre modalités précitées sous un même titre. Elles sont alors qualifiées de *modalités aléthiques* (ou relatives à la vérité). Greimas et Courtès (1979) y ajoutent les modalités du pouvoir, du savoir, du devoir, du vouloir, ainsi que les modalités épistémiques (relatives à la connaissance pour opposer le certain au contestable et le probable à l'exclut : certitude/incertitude ; probabilité/improbabilité), déontiques (relatives au devoir : prescription, facultativité, interdiction, permissivité), véridictives (être/non-être ; paraître/non-paraître).

Culioli (1968 : 112), en référence à la conception linguistique de la modalité, préfère parler des modalités de l'affirmatif, du négatif, de l'injonctif, du certain, du probable, du nécessaire, de l'appréciatif, du pragmatique, du particulier, du mode illocutoire, du causatif, du bref...

Querler (1996 : 64) préfère, pour sa part, distinguer entre modalités subjectives et intersubjectives. Si les premières désignent le rapport du sujet énonciateur seul face au contenu propositionnel, les secondes renvoient à la relation entretenue entre le sujet parlant et un autre sujet par rapport au contenu propositionnel. Les modalités intersubjectives portent sur des actes tels : conseiller, demander, permettre, ordonner... Les modalités subjectives, pour leur part, sont constituées des modalités épistémiques et appréciative sus-évoquées.

Toutefois, il faudrait remarquer une certaine complémentarité entre les différentes typologies de modalités sus-évoquées. Pour le dire plus clairement, le nombre et la clarté des modalités est allée croissante au fur et à mesure que la notion de modalité a été abordée d'un domaine à l'autre. C'est pourquoi, les quatre modalités de la philosophie sont reprises par la sémiotique qui leur associe d'autres formes de modalités. Plus loin, on observe le même mouvement de reprise et d'ajout sous la linguistique qui en plus, va s'intéresser aux types d'actes de langage pour nommer des modalités, l'exemple de l'injonction et de la négation.

Un ensemble de phénomènes linguistiques sont alors à prendre en considération au titre des modalisateurs :

- des adverbes et locutions adverbiales
- des interjections (hélas, ouf...)

- des adjectifs (souhaitable, certain...)
- des verbes (devoir, vouloir, pouvoir...)
- des intonations (assertives, interrogatives...)
- des modes du verbe (indicatif, subjonctif, impératif...)
- des temps verbaux (futur, conditionnel...)
- structures syntaxiques (verbe-sujet ; sujet-verbe ; absence du sujet...)
- gloses méta-énonciatifs de divers ordres (ironie, discours rapporté...)
- signaux typographiques (guillemets, italiques)

2. La négation comme marqueur polyphonique

La négation fait avant tout l'objet d'analyses grammaticales dans quel cadre elle constitue l'occasion de descriptions formelles prenant en compte la variété des morphèmes négatifs, lesquels sont liés à une interprétation sémantique. L'analyse du discours, sans se défaire totalement de l'héritage grammatical, propose une interprétation polyphonique de la négation. Celle-ci doit être vue comme confrontant deux énonciations. Ducrot (1984 : 215) affirme à ce titre : *La plupart des énoncés négatifs [...] font apparaître leur énonciation comme le choc de deux attitudes antagonistes, l'une, positive, imputée à un énonciateur E1, l'autre, qui est un refus de la première, imputée à E2.* Il en découle donc qu'en accord avec la théorie de la polyphonie, la négation s'illustre comme parfait exemple de l'expression multiple du sens au sein des énoncés.

Observons ici que pour décrire la portée pragmatique et polyphonique de la négation, les auteurs identifient différents types de négations. Parlons d'abord des négations interne et externe ou mieux, des négations descriptive et métalinguistique (voir Horn, 1985).

- Les négations interne et externe

Cette appréhension de la portée pragmatique de la négation découle des travaux de Russell (1905). Moeschler (2013 : 164-165) définit ces deux formes de négations ainsi qu'il suit : *la négation externe a dans sa portée une proposition logique complète, ne contenant aucune variable libre, alors que la négation interne a dans sa portée une fonction propositionnelle, à savoir une forme nonpropositionnelle contenant une variable libre.* Étudions l'exemple classique suivant pour mieux saisir la distinction entre les deux.

(a) Le roi de France n'est pas chauve.

(b) Le roi de France n'est pas chauve, puisqu'il n'y a pas de roi de France.

On se rend compte que les deux phrases partagent une même clause négative : *Le roi de France n'est pas chauve*. Pourtant, il faudrait faire la différence entre les présupposés de chaque phrase : (a) présente le présupposé suivant : *Il y a un unique roi de France*, une présupposition qui est annulée en (b). Notons, pour distinguer les négations interne et externes qu'alors que la première porte sur un présupposé autre que le posé (l'affirmation niée), la seconde se rapporte directement à l'affirmation faite. C'est cette affirmation qui est présentée comme nulle. Dans le cas de (b), on voit bien que c'est l'affirmation *il y a un roi de France qui est chauve* qui est niée. Autrement dit, il n'y a pas, au préalable, de roi de France, d'où on ne saurait affirmer que ce dernier est chauve.

Pour être plus claire, la différence entre négations interne et externes se situe à ce niveau : la négation ne peut avoir que deux cibles. Soit elle s'applique à la proposition entière ou elle se rapporte à la fonction propositionnelle correspondant à la description du prédicat. Ainsi, la négation ordinaire qui modifie un aspect de la phrase, à savoir le prédicat, est interne, pourtant, celle qui s'applique à l'ensemble de la proposition est externe.

Pour revenir sur les termes *négations descriptive* et *métalinguistique*, notons à la suite de Moeschler (*op. cit.*) qu'il s'agit mieux d'une manière de requalifier les deux types de négation déjà évoqués, sur la base de la fonction de modification vériconditionnelle. Il ya donc négation descriptive lorsque la négation affecte les conditions de vérité de la phrase. Par exemple :

(a) *Annie n'a pas trois filles*. Suppose qu'il n'est pas vrai qu'*Annie a trois filles*.

(b) *Abel n'est pas grand*. Suppose qu'il n'est pas vrai qu'*Abel est grand*. Elle est plutôt petite.

On observe ici qu'à l'application de la négation, on arrive à nier la véracité des faits exprimés dans les phrases de départ. À l'inverse, la négation métalinguistique est non-vériconditionnelle. Dans ce cas, elle n'affecte pas les conditions de vérité de la phrase, mais bien plutôt son assertabilité. Elle démontre donc qu'il n'est pas valide d'affirmer ce qui est supposé l'être, mais qu'au contraire, il faudrait dire autre chose. C'est ce qui transparait des exemples suivants.

(a) Franquette n'a pas trois bondons, elle en a quatre.

(b) Tabi n'est pas fort, il est très fort.

(c) Abdou ne regrette pas d'avoir échoué, puisqu'il a réussi.

On remarque que par l'association d'une proposition à valeur explicative qui peut dans certains cas être introduite par une conjonction (mais, puisque...), la négation arrive, non pas à nier le contenu propositionnel de la phrase, mais plutôt à marquer tant l'assertion et la présupposition qui lui est associée comme n'étant pas digne d'assertion. On note alors une transposition de l'intérêt de la négation, de la volonté d'invalidation du dit, vers celle du dire (Moeschler, 2006 et 2010). Toutefois, la négation métalinguistique, autant que celle descriptive, a une valeur polémique, puisqu'elle réfute ou invalide les paroles d'un locuteur supposé, montrant que ces dernières ne sauraient être affirmées. Toute chose qui nous ramène au lien négation-polyphonie : qu'il s'agisse de négation interne (descriptive) ou externe (métalinguistique), l'application de la négation à un énoncé assertif produit nécessairement l'expression d'une pluralité de sens, voire de points de vue.

Parlant de la valeur polyphonique de la négation, nous n'excluons pas la fonction restrictive ou exceptive réalisée avec *ne...que*. D'après Riegel, Pellat et Rioul (1994), *ne ... que* signale avant toute chose la possibilité d'inclusion d'un ensemble d'éléments, d'où un premier sens, présupposé. À celui-ci s'ajoute un deuxième, l'idée de la possibilité d'exclusion à priori de tous les éléments d'un ensemble. Puis, un troisième sens, précisé par l'application du *que* à valeur restrictive, limite l'exclusion à un ou des éléments de l'ensemble visé. Ceci dit, l'emploi de *ne...que* suscite la mise en valeur d'une diversité de sens d'où sa richesse sur le plan de la polyphonie.

Il faudrait en plus tenir compte de la fonction de renchérissement exprimée par l'application de *non/ne...pas seulement (mais aussi)* (Bres, 1999 : 78).

(a) Cet homme est non seulement grand, mais est fort.

(b) Cet homme n'est pas seulement grand, mais il est fort.

Ici, on voit d'abord l'expression d'un premier sens lié strictement à l'application des formes négatives *non* ou *ne...pas*. Celles-ci réfutent l'idée que *l'homme est grand*. Avec l'ajout de *seulement* un second sens, on nie en plus l'assertion exceptive que *l'homme n'est que grand*. On devrait y ajouter une autre propriété, celle d'être fort. C'est en cette pluralité de voix que se matérialise la valeur polyphonique de renchérissement.

3. Les adjectifs subjectifs

Selon Riegel et *al.* (1994 : 355), l'adjectif existe toujours dans le discours en relation cotextuelle avec d'autres termes auxquels il est rattaché. Ceux-ci sont généralement des noms ou des pronoms. Arrivé et *al.* (1983 : 190) notent que l'adjectif, dans une phrase, s'inscrit dans une relation où, en règle générale, il qualifie ou détermine le terme nominal ou pronominal auquel il est associé. Au plan sémantique, l'adjectif sert donc à caractériser un substantif (personne ou chose) en précisant une qualité. Toutefois, il faudrait reconnaître en plus à certains adjectifs la particularité d'exprimer, outre la spécification de la qualité de l'être décrit, le jugement d'appréciation ou de dépréciation que le locuteur y associe. D'où la distinction établie entre adjectifs objectifs et subjectifs.

Sur ce point, Kerbrat-Orecchioni (1999 : 81) relève : *l'axe d'opposition objectif/subjectif n'est pas dichotomique, mais graduel.* Elle précise en ceci qu'il arrive qu'un adjectif appartienne à plusieurs classes de subjectivité, les limites entre ces groupes n'étant pas rigides. Elle remarque qu'en fait, il est possible qu'au sein d'un même groupe, les adjectifs soient dotés d'une dose plus ou moins variable de subjectivité. C'est le cas des adjectifs objectifs *jaune* et *célibataire* ou encore de ceux subjectifs *petit* et *bon*. L'auteur arrive ainsi à la conclusion que dans les faits, tous les adjectifs portent en plus de l'expression de la qualité de l'objet, celle de l'opinion du locuteur. Seulement, certains l'expriment plus fortement que d'autres. On nommera alors adjectifs objectifs, tous ceux qui sont porteurs d'une plus grande expressivité de l'opinion du locuteur (voir aussi Stati, 1979 : 122).

Maingueneau (1993 : 123) note que les adjectifs objectifs sont ceux qui s'interprètent indépendamment de tout contexte d'énonciation et permettent de catégoriser des objets. Par exemple, on distinguerait des *livres blancs* de *livres noirs* ou *rouges*. À l'inverse, les adjectifs subjectifs sont ceux dont le sens ne préexiste pas aux contextes énonciatifs dans lesquels ils sont employés. Ainsi, ils ne s'interprètent qu'à l'intérieur des énonciations précises où ils apparaissent.

Kerbrat-Orecchioni (1999 : 94) distingue alors plusieurs classes d'adjectifs subjectifs : il s'agit des subjectifs affectifs (poignant, drôle, pathétique) et évaluatifs. L'auteur note que les premiers énoncent une réaction émotionnelle du sujet. Au contraire, les seconds, quant à eux, portent sur l'objet auquel ils se rapportent un jugement de valeur. Leur interprétation s'appuie donc sur la compétence culturelle et idéologique des locuteurs. La classe des évaluatifs comporte, elle aussi, deux sous-classes : les évaluatifs axiologiques et les

évaluatifs non-axiologiques. Les premiers sont ceux qui portent sur l'objet un jugement de valeur positif ou négatif (bon, beau). Ils sont donc porteurs à la fois de l'expression de la compétence idéologique du sujet de l'énonciation et de la prise de position du locuteur en faveur ou à l'encontre de l'objet dénoté. Les seconds, pour leur part, expriment simplement une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif auquel ils sont associés, sans jugement de valeur ni engagement affectif du locuteur (*grand, loin, chaud, nombreux...*).

On remarque donc, à la suite de cette description que les adjectifs subjectifs constituent d'importants facteurs de polyphonie. En ceci, ils permettent l'énonciation à l'intérieur d'un même énoncé, de plusieurs sens allant de la description de l'objet proprement dite à l'expression de la l'engagement émotionnel ou du jugement de valeur en faveur ou non de l'objet, en passant par l'expression de la compétence culturelle et idéologique que le locuteur met en place.

4. La présupposition et l'implicite comme marqueurs polyphoniques

Ducrot (1984 : 104) pose que le sens des énoncés est constitué de deux sous-composants, un sens littéral et un/des sens dérivé(s) au moyen des lois du discours, donc un/des sens pragmatique(s) proprement dit. Si le premier porte sur les actes indiqués par les instructions sémantiques de l'énoncé, le sens pragmatique, pour sa part, résulte de l'interprétation. Il s'agit d'une actualisation, voire d'une modification de la pragmatique fondamentale des phrases (Gjerstad, 2011 : 21). De ces deux sens découlent deux types d'actes. Il s'agit respectivement de l'acte de présupposer qui est lié au sens littéral et de celui de sous-entendre, spécifique au sens pragmatique.

Un ensemble de concepts sont alors nécessaires à la compréhension du rapport présupposition-implicite et polyphonie. Il s'agit de l'implicature auquel s'associe l'implicite, puis du présupposé et du sous-entendu.

- L'implicature

La notion d'implicature découle directement des travaux de Grice (1979) sur les maximes conversationnels. Pour lui, s'engager dans une conversation est avant tout un acte intentionnel. Il en est de même, par voie de conséquence, des choix que chaque locuteur opère en vue de poser les différents actes de langage qui marquent la conversation. Ainsi, les participants ont le choix des informations qu'ils décident de donner ou non. Aussi

choisissent-ils de ne communiquer que les informations qu'ils jugent essentielles, laissant à leur interlocuteur la charge de reconstituer l'énoncé tel qu'il devrait réellement apparaître. Il en découle donc un ensemble de choses.

- D'abord, la conversation est un exercice de reconstruction en permanence. Les interlocuteurs se livrent à reconstruire, tout au long de l'exercice, les discours en vue d'arriver à la forme qu'ils devraient vraiment avoir.
- Par ailleurs, aucun énoncé n'est de forme unique. Il a à priori une forme de surface qui est faite des éléments que le locuteur a estimés bon de laisser paraître. Puis, à cette structure première s'associe une ou des formes obtenues par reconstitution, puis par interprétation.

Un principe est donc essentiel au bon déroulement de ce jeu. Il s'agit de celui de la coopération selon lequel les participants s'engagent à contribuer de manière rationnelle à l'interprétation des énoncés produits au cours de la conversation. Par ce principe, ils les reconnaissent d'entrée de jeu comme n'étant pas de forme complète et devant être comblés des éléments manquants avant leur interprétation. Pour le dire plus clairement, les maximes conversationnelles (Grice, *op. cit.*) qui orientent ce principe de coopération sont les suivantes.

- La maxime de quantité : la contribution de chaque locuteur doit contenir autant d'information qu'il est requis et pas d'avantage.
- La maxime de qualité : la contribution de chaque locuteur doit être véridique.
- La maxime de relation ou de pertinence : la contribution de chaque locuteur doit être à propos, donc liée au sujet de la conversation.
- La maxime de manière/modalité : les contributions doivent être claires et non ambiguës.

Il faudrait noter que la réussite d'une conversation ne dépend pas forcément du respect de toutes ces maximes à la fois. Elles constituent juste des stratégies discursives de construction des énoncés auxquelles les participants pourraient recourir. Ceci implique que dans un discours, le locuteur viole toujours l'une des maximes, d'où la nature polyphonique des productions verbales. C'est d'ailleurs de ces faits que découle l'implicature. Selon Moeschler et Reboul (1998 : 6) :

La notion de signification non-naturelle prévoit que l'interprétation d'un énoncé ne se réduit pas toujours à la signification linguistique conventionnelle de la

phrase correspondante. Il y a donc une différence entre ce qui est dit (la signification linguistique conventionnelle de la phrase) et ce qui est transmis ou communiqué (l'interprétation de l'énoncé). [...] Si la signification est ce qui est dit, l'implicature est ce qui est communiqué, dans la mesure et à proportion de ce que ce qui est transmis est différent de ce qui est dit.

L'implicature renvoie donc au(x) sens second(s) d'un énoncé obtenu(s) par reconstitution et interprétation.

- **L'implicite**

La notion d'implicite se rapporte à l'idée émise par Ducrot (1972 : 11) qu'il est possible de dire certaines choses en réfutant leur responsabilité. Le concept s'appuie sur les maximes de Grice sus-évoquées, suivant lesquelles au plan culturel, tout ne peut être dit. Puis, sur celui interactif de la manière de conduire l'échange, l'implicite s'appuie sur l'idée que la conversation serait freinée si toute information devait être explicitée. Ducrot soutient alors qu'il existe plusieurs formes d'implicite :

- Les implicites basés sur le contenu des énoncés (le présupposé)
- Les implicites basés sur l'énonciation (le sous-entendu)

Ducrot pose alors que la signification implicite est une valeur surajoutée par rapport à la signification littérale. Les deux formes de significations subsistent toujours. Par exemple : *il est dix heures* signifie d'abord qu'on signale l'heure qu'il est. C'est la signification littérale. Mais en plus, il faudrait y ajouter celle peut-être du rappel d'un rendez-vous (*n'oublie pas ton rendez-vous*); celle d'un avertissement (*tu risques d'être en retard*)... Ce sont autant d'implicites possibles selon le cadre de l'énonciation.

- **La présupposition et le présupposé**

Ducrot (*op. cit.*) invite à distinguer entre le posé et le présupposé. Alors qu'il présente le posé comme étant ce qui est dit tel qu'exprimé par les mots de l'énoncé, le présupposé est, quant à lui tout sens dérivé du contenu explicite directement lié à ce qui est dit. Il peut s'agir d'un sens préconstruit qu'il faudrait comprendre en guise d'apriori. Celui-ci dépendrait alors directement du message explicité : c'est le présupposé proprement dit. Il pourrait tout aussi bien s'agir d'une signification secondaire à dériver de ce qui a été dit et qui serait cette fois-ci liée à l'énonciation. Celle-ci est de l'ordre du sous-entendu. Ceci revient à dire que selon Longhi et Sarfati (2011 : 130) la notion de présupposition qui est l'acte d'exprimer des

messages au-delà du simple sens ouvertement explicité, renferme aussi le sous-entendu. Mais qu'entend-on plus clairement par sous-entendu ?

- **Le sous-entendu**

Le concept de sous-entendu est donc lui aussi lié aux lois du discours ou maximes énoncés par Grice (*op. cit.*), notamment celles de la quantité et de la qualité. Il se fonde sur l'idée susmentionnée que le locuteur ne révèle que les informations jugées suffisantes et pertinentes, laissant à son interlocuteur la tâche de procéder par reconstruction du discours. On comprendra alors le sous-entendu comme étant la somme des informations que le locuteur choisit de ne pas rendre explicite, mais dont l'importance est capitale pour la bonne compréhension du discours émis et la réussite de la conversation. On pourrait, dans une certaine mesure, considérer le sous-entendu comme un discours indirect constitué des informations que le locuteur souhaite réellement donner, mais qu'il préfère laisser implicite en vue d'atténuation ou pour toute autre raison que ce soit. Le sous-entendu se pose ici comme un réel outil d'atténuation.

Charaudeau et Maingueneau (2002 : 305) remarquent que chez Ducrot (1972 : 173), *présupposé et sous-entendu sont deux types d'implicites* qui s'opposent au posé. On comprendrait par là que le terme d'implicite se veut englobant, désignant à la fois présupposé et sous-entendu(s). Quel que soit l'angle d'où on les prend, les différents termes ci-dessus explorés révèlent un même fait : le discours est essentiellement polyphonique. Il relève toujours un sens explicite, directement lié aux unités qui apparaissent dans la phrase, c'est le posé. Puis, il faudrait noter d'abord un sens présupposé qui est tout contenu servant d'apriori à la compréhension de ce qui est dit ouvertement et enfin, un sens sous-entendu qui serait en général ce que le locuteur souhaite réellement dire, mais qu'il préfère rendre indirect en guise de stratégie illocutoire.

5. Les traces des protagonistes de l'énonciation (ou énonciateurs) : les marques des 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personnes - pronoms personnels et adjectifs/pronoms possessifs

Les marques des protagonistes de l'énonciation sont classées au rang des déictiques. Il s'agit d'expressions ayant les caractéristiques majeures suivantes : tout d'abord, leur signification sert d'indication dans le cadre du repérage de la référence. Ce sens, autrement dit, est la valeur à associer à une occurrence particulière de l'expression déictique. Ensuite, il

s'agit d'expressions dont le repérage se fait par rapport aux circonstances ayant donné lieu à leur emploi. Enfin, Reichenbach (1947) et Benveniste (1966) leur associent une troisième propriété, celle de la sui-référentialité, caractéristique selon laquelle les déictiques sont autoréférentiels et désignent par eux-mêmes des éléments de la situation d'énonciation. C'est le cas des protagonistes d'une situation d'échange conversationnel.

À ce titre, Recanati (2008 : 198), pour décrire ces termes, pose que les déictiques sont des expressions dont la signification linguistique *reflète la relation qui doit s'établir en contexte entre l'occurrence de l'expression et son référent*. Longhi et Sarfati (2011 : 43) notent, dans le même ordre d'idées, que le mode de référence des déictiques s'appuie sur le contexte. Il ne s'agit donc pas d'un sens lié au signifié, à l'exclusion des pronoms des première et deuxième personnes dont la référentialité est double, s'appuyant à la fois sur la référence contextuelle et celle du signifié. Selon Ducrot et Schaeffer (1995 : 310), les déictiques ramènent la référence du discours aux interlocuteurs et à l'univers du moment où ils parlent.

Si la notion de déictique se veut donc étendue aux indicateurs de lieu et de temps du déroulement des énoncés, il faudrait reconnaître que les marqueurs de personnes qui se rapportent aux protagonistes du discours n'en constituent qu'une partie. Au rang de ces éléments, on retrouve les embrayeurs des première et deuxième personnes : *je, me, m', moi, mon, ma, mes, miens, miennes, nous, nos, notre, nôtre, tu, te, t', ton, ta, tes, tien, tienne, tiens, tiennes...* Il s'agit de pronoms et d'adjectifs qui révèlent la présence des protagonistes d'une situation d'énonciation. C'est en ce sens même qu'ils deviennent des marqueurs de polyphonie. Car, la présence d'un *je* dans un énoncé, suggère automatiquement que ce qui est dit tient compte du propos d'un *tu* à qui il s'adresse. De même, l'évocation d'un *tu* à qui on s'adresse révèle par voie de conséquence que ce qui est attribué à ce *tu* l'est par rapport à ce que dit ou pense le *je*, auteur du discours.

Kerbrat-Orecchioni (1999 : 49) argue, pour sa part, que de même que *je* et *tu* doivent être insérés dans un contexte pour que se manifeste leur sui-référentialité, *il/elle* ne sauraient désigner des non-personnes comme le suggère Benveniste (1974 : 80). Il faudrait, comme dans le cas des deux premiers pronoms, qu'ils soient mis en contexte pour que se définisse leurs références. Ainsi, *il, elle, ils, elles, lui, se, eux...* pourraient selon le cadre de leur évocation, devenir des marqueurs de personne qui désignent les protagonistes d'une situation d'énonciation. Toute chose qui relève un caractère essentiel dans l'analyse de la mise en

scène du débat scientifique où les protagonistes sont évoqués et s'expriment à travers la parole de l'auteur.

6. Les cas de discours rapportés

Riegel, Pellat et Rioul (2004) définissent le discours rapporté comme toute situation de double énonciation, puisqu'il s'agit de la représentation ou reprise d'un discours produit par un autre locuteur dans une situation énonciative préexistante, par un second locuteur agissant dans un cadre énonciatif différent. Notons toutefois que les paroles reprises peuvent être celles du locuteur principal, pourvu qu'elles aient été produites antérieurement. Longhi et Sarfati (2011 : 48-49) identifient trois formes de discours rapporté : par un rapport de dérivation, on peut passer du discours direct qui constitue la forme de base des paroles rapportées aux discours indirect ou indirect libre. Ces trois types engagent un ensemble de phénomènes grammaticaux, le cas des types de phrases, de la subordination, de la concordance des temps, ainsi que des indications de personnes et de lieux.

(i) Le discours direct

Il s'agit de toute instance de restitution des paroles d'autrui de la manière la plus fidèle et littérale, comme une citation. Il se pose ainsi un décalage énonciatif entre les propos rapportés et ceux du locuteur rapporteur. Ce décalage est alors marqué par des signes de ponctuation : deux points, virgules, guillemets ou tirets (en cas d'enchaînement de répliques), voire une phrase introductive qui révèle (avant, après ou entre deux fragments du passage rapporté) l'identité de l'énonciateur et les conditions de son énonciation (lieu, temps, attitudes, sentiments... Le discours direct est porteur d'indices d'énonciation : pronoms ou déterminants de la première personne, des temps verbaux renvoyant au moment de l'énonciation et la possibilité de présenter tous les types de phrases (inclusion faite des interrogations directes et exclamations).

(ii) Le discours indirect

Contrairement au discours direct, cette autre forme ne rapporte pas les paroles du locuteur en ses propres termes. Il n'y a non plus de rupture énonciative ni de marquage formel qui sont remplacés par des subordonnants. Le discours indirect est également annoncé par une phrase introductive contenant un verbe introducteur. Il faut noter que les verbes introducteurs du discours rapporté sont plus variés que ceux du discours direct et renseignent sur les intentions, attitudes et sentiments du locuteur. La phrase introductive donne également

des précisions sur l'identité du locuteur dont les paroles sont rapportées, voire sur celle de ses interlocuteurs. Le verbe rapporteur (le cas de prétendre et supposer), est aussi généralement porteur de l'attitude du locuteur rapporteur face aux propos rapportés.

Le passage à une subordination provoque une transposition des temps, lieux, personnes et types de phrases. À titre d'exemple, il devient impossible d'employer des phrases interrogatives directes, exclamatives et injonctives. Les verbes rapporteurs sont alors chargés de rendre compte de ces valeurs interrogatives, injonctives ou exclamatives.

(iii) Le discours indirect libre

À la différence du discours indirect, cette autre forme est surtout liée à l'écrit. Elle s'appuie à la fois sur les propriétés des deux premières formes de discours rapporté. Autrement dit, le discours indirect libre emprunte au discours direct le fait de se présenter dans des énoncés distincts, mais sans démarcation énonciative. Et comme le discours indirect, les temps et personnes sont transposés.

Le discours rapporté, quel que soit sa forme, se veut une matérialisation parfaite de la polyphonie, en ce sens que son introduction démontre la coexistence de plusieurs locuteurs dont les idées sont mises en rapport. On y voit aussi, par voie de conséquence, une confrontation d'idées qu'il est possible d'attribuer aux différents protagonistes de l'énonciation. Seulement, contrairement au sous-entendu et au présupposé, le discours rapporté pose la pluralité énonciative en termes d'idées ouvertement rapportées et présentées comme provenant de locuteurs différents, ce qui n'est pas le cas du présupposé et du sous-entendu qui sont des sens différents à attribuer au propos d'un même énonciateur.

7. Les connecteurs

Longhi et Sarfati (2011 : 38) présentent les connecteurs comme des mots qui possèdent des fonctions à la fois textuelles et pragmatiques. Adam (2004) décrit les connecteurs comme des unités qui organisent la textualité. Beauzée (1986) les décrit comme *des mots discursifs [qui] font les liens des propositions, en quoi consiste la force, l'âme et la vie du discours*.

Leur action est perceptible à l'intérieur et entre les propositions, selon que Blair (1808) pose qu'il s'agit de mots qui, à l'exemple des conjonctions, sont utilisés pour connecter des phrases ou des membres de phrase. L'auteur ajoute que du bon emploi des

connecteurs dépendent la cohérence et la fermeté du discours. Ils assurent alors trois fonctions : celles du liage et de la prise ou reprise en charge énonciative, puis celle d'assurer une orientation argumentative marquée.

Charaudeau et Maingueneau (2002 : 128) notent que les connecteurs constituent une catégorie élargie à plusieurs classes grammaticales. Il s'agit de conjonctions et locutions conjonctives (de coordination et de subordination) ainsi que d'adverbes. Garric et Calas (2007) distinguent les connecteurs d'après les rapports sémantiques qu'ils induisent entre différents discours. Ils identifient des connecteurs :

- **de causalité ou de justification (en vue d'expliquer une idée précédente) :** car, parce que, puisque, si... alors..., si... c'est que..., dans la mesure où, c'est pourquoi, vu que, sous prétexte que...
- **de conséquence :** donc, en conséquence, par conséquent, alors, ainsi, il en résulte que, il en découle que/il découle de... que..., si bien que..., dès lors...
- **d'opposition :** contrairement à..., au contraire, à l'inverse, par contre, par opposition à, au lieu de..., en lieu et place de..., en revanche, or, tandis que...
- **de concession :** mais, pourtant, cependant, certes, toutefois, quand même, néanmoins, quoi que, il est vrai que, ...
- **de conclusion :** bref, en somme, finalement, en fin de compte, au fond, tout compte fait, somme toute, en résumé, en conclusion, pour tout dire, en réalité, en fait, de fait, enfin, pour finir...
- **de reprise métalinguistique (pour redire une idée en des termes plus simples) :** c'est-à-dire, autrement dit, en un mot, en d'autres termes, en effet...
- **d'addition :** et, ou, aussi, ainsi que, avec cela, de même, également, en plus, de plus, non seulement, d'ailleurs, par ailleurs...
- **de disjonction :** d'une part, d'autre part, d'un côté, de l'autre...
- **d'énumération :** d'abord, ensuite, puis, premièrement, en premier lieu, en second lieu, en dernier lieu, enfin, pour commencer, pour terminer, en conclusion...
- **de chronologie :** alors, ensuite, (et) puis, après, maintenant...
- **d'espace :** à gauche, à droite, devant, derrière, dessus, dessous, plus loin, d'un côté, de l'autre...

Selon Longhi et Sarfati (*op. cit.*), il est possible, dans une approche pragmatique, de s'intéresser aux connecteurs pour leur marquage énonciatif. Dans ce sens, ils posent les jalons

de la pluriévocationnalité des énoncés. On peut voir s'énoncer, à travers chaque connecteur, plusieurs points de vue, dans la mesure où chaque connecteur reprend une ou des idées préalablement exprimées tout en les mettant en rapport avec une ou d'autres qu'il introduit. Ils expriment du même coup une attitude du locuteur vis-à-vis des propos mis en relation (Ducrot, 1988 : 66-71).

8. L'argumentation

Selon Benveniste (1966 : 242) l'argumentation peut être définie comme toute tentative de modifier les représentations d'un ou de plusieurs interlocuteurs. Auquel cas, tout énoncé peut être dit argumentatif, dès lors qu'il a été destiné à forger chez son récepteur un certain point de vue que veut partager avec lui le locuteur. Benveniste est rejoint par Grize (1990 : 40) qui précise que l'argumentation est *une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voire le comportement de quelqu'un au moyen du discours*. Et d'ajouter :

Telle que je l'entends, l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler, mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en occultant d'autres, en opposant de nouvelles, et tout cela à l'aide d'une schématisation appropriée.

Il rejoint ainsi Vignaux (1981 : 91) pour qui *Argumenter, cela revient à énoncer certaines propositions qu'on choisit de composer entre elles*. D'où la conclusion qu'il tire qu'*énoncer, cela revient à argumenter*, puisque tout dépend de ce que l'énonciateur choisit de dire (voir ici l'implicite). À titre d'exemple, un énoncé tel *Il est minuit* peut se révéler argumentatif en ce sens qu'il peut, par implication, signifier une tentative de convaincre l'interlocuteur de lui permettre d'aller se coucher. On pourrait alors conclure à l'existence d'une argumentation explicite et d'une autre forme implicite.

C. LE DISCOURS SCIENTIFIQUE COMME UN UNIVERS POLYPHONIQUE

À la suite de ce qui a été dit sur la polyphonie et ses manifestations linguistiques, il convient de répondre à la question de savoir quelles sont les implications de ce concept pour l'expression scientifique. L'analyse de cette question appelle une démarche en trois points. D'abord, quelles implications du point de vue des protagonistes du discours scientifique ? Ensuite, qu'en est-il de la nature du texte scientifique ? Puis enfin, quelles retombées du point de vue des logiques discursives ?

- **Des implications du point de vue des personnes du discours scientifique**

Sur le plan des personnes du discours, il convient de rappeler que tout énoncé porte les marques des personnes qui rentrent dans la situation d'énonciation. Nous avons dit que ces personnes, protagonistes de l'énonciation (ou énonciateurs), étaient représentées dans le discours par différentes formes de déictiques. Il s'agit de marques des 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personnes, réalisées par des formes grammaticales et lexicales telles des pronoms, des adjectifs possessifs et des noms.

Le discours épistémique n'échappe pas à cette spécification au niveau de la polyphonie. Comme les autres formes discursives, il est le terrain d'échanges à différentes étapes entre des protagonistes qui mènent des débats parfois vifs en vue d'arriver à une forme de vérité scientifique sur une question donnée. Cette mise en scène prend la forme d'une espèce de communauté scientifique rassemblée au tour d'un sujet et constituée de l'auteur ou des auteurs, du public cible et surtout des pairs (autres auteurs qui l'ont précédé sur la question) qu'il(s) cite(nt). On pourrait y ajouter les autres informateurs porteurs de données généralement non-livresques. Pour être plus précis, la manifestation de la présence de ces différents énonciateurs dans le texte scientifique se fera à travers les déictiques du tableau suivant.

Tableau 26: les protagonistes du discours scientifique

Protagonistes	Déictiques
Le(s) auteur(s)	Je, moi, mon, mes, nous (de modestie ou inclusif), notre, nôtre, nôtres nos, on...
Le public cible	Tu, toi, ton, tes, vous, votre, vôtre, vôtres, vos, nous (inclusif), on et il (impersonnel)...
Les pairs auteurs et informateurs	Il, elle, ils, elles, lui, eux, son, sa, leur, ses, leurs, les leurs, nous (inclusif), je, nous, des noms (propres et communs) de personnes

Pour illustrer cette forme de polyphonie portée sur l'énonciation de diverses voix se réclamant des protagonistes du discours scientifique, observons l'exemple ci-dessous.

Exemple 1 : extrait de Bilo'o (2013) :

Toutefois, vu le caractère limité de l'essai, **notre** étude se limitera au paradigme de l'enracinement culturel. Il sera question de déterminer si les contenus d'enseignement au Cameroun permettent d'enraciner les élèves dans la culture camerounaise. À cet égard, **nous nous** sommes intéressée aux contenus d'enseignement du second cycle en langue française. Ce choix se justifie du fait de notre statut d'enseignante de français.

Plusieurs années d'expérience en qualité d'enseignante de français dans les lycées et collèges **nous** ont permis d'observer que, jusqu'à aujourd'hui, les jeunes du secondaire restent des inadaptés culturels. En effet, **nos** élèves semblent ne pas avoir d'identité et par conséquent, restent incompetents face aux problèmes auxquels ils font face au quotidien, car ils sont déconnectés de leur environnement culturel. Les jeunes Camerounais, pareils à ceux du Bénin, sont « déseparés au niveau culturel. Non seulement ils ne peuvent plus avoir leur pied dans la tradition mais ils n'ont pas non plus d'ouverture pour aller au-delà » (**Baba Moussa**, 2004 : 12-13). Ce constat **nous** a amenée à **nous** interroger sur le type d'enseignement qu'**on** dispense aux élèves qui, comme le disent **Lange et les autres** (2006), seront les citoyens de demain.

Nous avons eu le soin de mettre en gras les déictiques de personnes qui montrent dans ce texte les protagonistes du débat qu'engage l'auteur. On peut bien y retrouver tant les marques de l'auteur que celles d'une part du public cible dont les conceptions sont évoquées et les pairs qui la précèdent sur la question.

Parlant de l'auteur, nous avons pu noter que sa présence dans le texte est surtout visible à travers l'emploi du *nous de modestie* dans **nous nous sommes intéressée** à... et *Ce constat nous a amenée à nous interroger*. L'infinitif des participes passés indique très clairement que les *nous* ne désignent pas ici plusieurs personnes, mais l'auteur qui souhaite rester modeste dans son énonciation. Il ne s'agit cependant pas du seul indicateur de la présence de l'auteur. On la retrouve aussi dans les fragments **nos élèves semblent ne pas avoir d'identité...** et **le type d'enseignement qu'on dispense aux élèves...** Dans ces extraits, l'auteur s'inclut dans un groupe, celui des enseignants dont elle veut se faire porteuse du constat et des conceptions au sujet de l'enseignement. Le constat émis est celui de l'absence d'identité chez les apprenants, alors que la conception de l'enseignement décrite ici est celle qui est à la base d'un enseignement du français qui ne permet pas aux apprenants de

s'enraciner dans leurs cultures locales. On remarque donc ici qu'à la fois, *nos* et *on* vont marquer et la présence de l'auteur, et celle du groupe des enseignants dont elle est issue. Ces derniers constituent en fait une partie du public cible dont l'auteur souhaite modifier la conception de l'enseignement à l'issue du débat. *Nos* et *on* sont donc employés ici à titre inclusif.

Relevons enfin dans le texte l'implication des pairs, auteurs dont les discours ont précédé ceux de l'auteur de l'extrait sur la question. Leur présence est plutôt matérialisée par des noms et un pronom indéfini : *Baba Moussa* et *Lange et les autres*. Leur implication dans le discours se fait à travers la volonté de l'auteur de s'associer à leur propos et de s'appuyer sur leurs dires pour s'énoncer. En ceci, ils participent au débat comme adjuvants du propos de l'auteur qu'ils illustrent et dont ils renforcent la crédibilité.

L'extrait s'illustre comme un parfait exemple de mise en scène énonciative des protagonistes du discours scientifique, et donc de la pluralité des voix du texte scientifique. On y voit une claire illustration de la caractéristique du discours scientifique que décrivent Feak et Swales (2016) qui citent John of Salisbury en ces termes : *We are like dwarfs on the shoulders of giants, so that we can see more than they, and things at a greater distance, not by virtue of any sharpness of sight, or any physical distinction, but because we are carried high and raised up by their giant size*. On y voit l'auteur scientifique décrit en ces termes : *un nain juché sur les épaules des géants*. Selon Dumez (2009 : 1-2), trois explications sont à retenir. D'abord,

La sentence appelle à une certaine modestie : les anciens étaient des géants, et les jeunes qui entrent dans [la recherche] n'ont pas encore atteint leur taille propre. Reconnaître la force des anciens, bien maîtriser ce qu'ils ont écrit, est un préalable nécessaire au développement des jeunes [chercheurs, si brillants soient-ils]. (pp. 1-2)

Ensuite, il la pose en ces termes :

Si l'on prend soin de comprendre et reconnaître le gigantesque gabarit des anciens, en aucune manière il n'en faut être écrasé, se sentir dominé, ou penser que l'on ne pourra jamais rien faire soi-même et notamment jamais les dépasser. Il faut se servir d'eux en les escaladant pour voir plus loin qu'eux. [...] La phrase invite clairement à la créativité. (p. 2)

Enfin, explication est la suivante :

Quand on porte un enfant sur les épaules, par exemple dans une foule pour qu'il puisse voir un spectacle, on lui tient fermement les chevilles (en essayant d'être pourtant délicat) afin qu'il ne bascule pas en arrière, et lui souvent entoure celui qui le porte de ses petits bras. L'être qui porte et celui qui est porté se trouvent ainsi entrelacés, comme pour ne plus faire qu'un, la jambe de l'un n'étant plus que le prolongement du bras de l'autre. Par cette image sensible sont soulignés la continuité, l'entremêlement des idées, des théories, des concepts dont on hérite et de ceux que nous développons, au point que l'on ne sait plus bien à qui ils appartiennent en propre.

De ces explications, il ressort l'idée que le texte scientifique est le terrain de la confrontation et de l'entrelacement parfait des idées portées par différents acteurs, les uns étant avancés sur le sujet par rapport aux autres à qui leurs propos servent de force. La caractéristique du discours scientifique qu'évoquent ces extraits est donc celle d'un théâtre polyphonique où, pour s'énoncer, l'auteur appelle le concours d'autres individus qu'il cite. Il n'y a donc pas de discours scientifique sans mise en scène de protagonistes, donc, sans pluriévocationnalité.

Cet élément nous conduit d'office à observer le second aspect de la polyphonie dans le cadre du discours scientifique. Celui-ci touche non plus les voix des énonciateurs, mais la construction même du texte qui émerge, au sens de Dumez (2009 : 2), comme un organe hybride.

- **Des implications de la polyphonie du point de vue de la constitution du texte scientifique (l'intertexte scientifique)**

Dans le premier cas de présentation du texte scientifique comme un ensemble polyphonique, nous avons surtout exploité l'aspect des voix, notamment à travers le concept de protagonistes de l'énonciation. Dans ce deuxième cas d'analyse, nous portons notre attention sur l'aspect thématique du texte scientifique. Nous sommes donc, pour le préciser, en plein dans la seconde conception de la polyphonie où celle-ci apparaît comme la particularité du texte ou discours à émettre une multitude d'idée. Nous nous intéressons donc au texte scientifique pris pour lui-même et pour les contenus qu'il exprime.

Ce niveau de la description du discours épistémique appelle un intérêt particulier pour trois des phénomènes polyphoniques sus-évoqués. Il s'agit du discours rapporté, des

connecteurs et de l'implicite (présupposition et sous-entendu). Ces deux phénomènes se sont retenus ici comme les deux éléments par excellence de la manifestation de la pluralité des idées dans le texte scientifique, en ce sens qu'ils rendent compte de ce qu'il nous convient d'appeler l'intertexte scientifique.

En effet, comme tout discours, le discours scientifique est intertextuel. Il se construit par l'évocation et l'intégration harmonieuse d'autres discours concordants ou divergents à partir desquels l'auteur se positionne dans le débat scientifique. Il en résulte un discours hétérogène que tentent de rendre homogène des éléments tels les connecteurs. Pour illustrer cette particularité du discours scientifique, nous allons analyser les extraits suivants.

Exemple 2 : Extrait de Manga (2019) :

La polyphonie discursive a été développée par Gjerstad dans sa thèse de doctorat soutenue en 2011. Ce travail part des concepts de la Scapoline dont il constate la limite quant à l'interprétation complète du sens polyphonique des textes d'une « certaine envergure ». **Bien que** la version étendue de la Scapoline fasse la part belle à l'analyse en contexte des énoncés ou des textes, il reste **tout de même** que son analyse part exclusivement des instructions fournies par la langue. Il s'agit ainsi d'une théorie qui s'appuie sur des marqueurs inhérents au système de la langue. Limitation qui amènera Gjerstad à un développement méthodologique soucieux de dépasser la dimension linguistique du discours. Il l'énonce comme suit : « comment peut-on articuler les éléments linguistiques, textuels et situationnels, dans le but d'identifier les voix de la polyphonie discursive ? » (Gjerstad 2011 : 92). L'objectif est ainsi l'identification des voix en contexte en vue d'une interprétation plus ou moins complète des discours. **Partant de** l'unité d'analyse de la Scapoline étendue, le passage polyphonique (PP), Gjerstad intègre son approche au niveau de la dernière étape des trois que constitue la Scapoline étendue. **À ce niveau** d'interprétation discursive, il faut tenir compte de la notion générale de contexte : le contexte intratextuel (cotexte), le contexte ne relevant pas du texte (Kleiber 1994 et Adam 1999), contexte encyclopédique. **Dans ce travail d'articulation** de la Scapoline et de la polyphonie discursive, Gjerstad convoque l'approche modulaire de l'école de Genève dont le cadre théorique part de l'hypothèse que le discours se construit sur la base d'un agencement complexe de trois types de contraintes : linguistiques, situationnelles et textuelles.

Dans cet extrait, l'intertexte scientifique se manifeste ici en ce que l'auteur se livre à une explication du concept polyphonique tout en reprenant les propos d'autres auteurs qu'il cite soit directement ou indirectement. On retrouve donc une citation directe, ci-dessus soulignée par deux traits, laquelle est attribuée à Gjerstad. Ce propos est ponctué par l'ensemble des indicateurs du discours direct : phrase introductrice, verbe rapporteur (il l'énonce ainsi qu'il suit), deux points, guillemets. Par ce propos, l'auteur entend assoir la crédibilité de sa conception de la polyphonie en citant directement celui à qui il reconnaît la paternité du terme.

On retrouve aussi quatre instances du discours indirect. Par ceux-ci, l'auteur reprend respectivement le constat à la base du développement de la théorie polyphonique par Gjerstad, l'objectif exprimé de la thèse de cet auteur, la conception duelle du contexte soutenue par Kleiber et Adam et sur laquelle s'appuie Gjerstad et enfin l'hypothèse défendue par l'école de Genève qui sert d'assise à la théorie polyphonique. En tout, il s'agit de quatre discours (trois par un même auteur et le dernier par un auteur différent) que l'auteur de l'extrait reprend en ses propres termes pour assurer la solidité de sa définition de la polyphonie.

Ces différents propos auxquels l'auteur associe ses propres propos sont intégrés entre eux par des connecteurs. Nous avons pu repérer deux connecteurs de concession par lesquels l'auteur marque le fait que le développement de la polyphonie sur un manque de Scapoline n'exclut pas la validité de cette dernière thèse (voir l'emploi de *bien que* et *tout de même*). On observe aussi des *partant de*, à ce niveau, dans ce travail par lesquels l'auteur fait des explications d'informations précédentes soit par ses propres idées ou par celles des auteurs qu'il cite. Ces connecteurs sont donc en eux-mêmes marqueurs de polyphonie dans la mesure où ils évoquent soit des idées contradictoires à un certain degré, soit des propos qui s'ajoutent à des précédents pour les étayer.

Relevons qu'au plan de l'implicite, ce discours, pris dans l'ensemble, semble émettre en présupposé que la paternité, tout comme la définition de la polyphonie, ne fait pas l'unanimité. Aussi laisse-t-il sous-entendre ici qu'il penche pour l'idée que la paternité de ce concept devrait être reconnue à Gjerstad et qu'on ne saurait définir ce terme mieux qu'en s'inscrivant dans le cadre théorique qui a servi de référence à ce dernier.

Le texte ici analysé révèle donc un fait frappant. Celui-ci concerne le point suivant, notamment le rapport entre les différents types textuels et leur matérialisation dans le cadre

du discours épistémique. On voit bien que même s'il semble être fondamentalement expositif, l'extrait s'inscrit implicitement dans un plus grand ensemble qui lui, est argumentatif. Toute chose qui rappelle l'idée reprise plus haut dans ce travail, que tous les textes sont essentiellement argumentatifs lorsqu'on les considère du point de vue de la polyphonie.

- **Des implications de la polyphonie du point de vue des logiques discursives**

Soulignons d'entrée de jeu que par logiques discursives, nous entendons faire référence ici aux différents types de textes qui caractérisent le discours. Citons les textes argumentatifs, descriptifs, assertifs, informatifs, explicatifs. De ce point de vue, il faudrait remarquer que le discours scientifique est une entité hybride ne se défait, généralement, d'aucun de ces différentes formes. Plutôt, il les convoque à différents niveaux et les coordonne selon les fins qu'il faudrait atteindre.

De plus, le texte scientifique, comme toute autre forme de discours, est à envisager à deux niveaux. Il s'agit du phénotexte et du génotexte. D'après Kristeva (1969) il faudrait distinguer le texte tel qu'il apparaît dans l'agencement des signes linguistiques qui le composent à l'oral ou à l'écrit (le phénotexte) et le texte comme un ensemble plus grand constitué de ce qu'on voit ou entend et d'éléments implicites (le génotexte). Pour l'auteur, la seconde considération est plus fructueuse que la première, puisque la richesse et toute la significativité du texte en émanent. Ainsi, comme nous venons de le rappeler plus haut, outre le fait que le texte scientifique s'illustre par la conjugaison des différentes formes textuelles sus-évoquées, il s'agit d'un genre discursif qui, par sa mission sociale, réduit l'ensemble de ces types à un seul, l'argumentation, dans l'optique de convaincre, voire d'occasionner des changements de mentalités et de schémas d'actions.

À l'image des autres cas d'application de la polyphonie au discours épistémique, il existe également dans ce cas des phénomènes linguistiques à prendre en compte. Il s'agit, parmi ceux que nous avons développés *supra*, de l'argumentation, des modalités, des marques de négation et des adjectifs subjectifs. Pour montrer comment ces éléments permettent la conjugaison des différents types textuels et par ricochet la conversion de ceux non argumentatifs en argumentation, observons les exemples ci-dessous.

Exemple 3 : Mfonzie (2015 : 21)

Le mot esthétique est un terme qui **souffre** d'une **surcharge** de définitions. Ensuite c'est un concept **délicat** car il relève exclusivement du domaine de la subjectivité. Il porte sur les sèmes du sensible, de l'émotion et de la perception. Elle se rapporte à ce qui est **beau** par opposition au **rationnel**.

Partant de son étymologie, l'esthétique renvoie à la sensation, à la science du **sensible**. L'objet de l'esthétique est constitué de tout ce qui se rattache à l'**émotif** tel que les perceptions, les sens, le beau et tout ce qui se rapporte à l'art. Le mot esthétique a pris des définitions parfois en fonction des domaines ou des époques.

Dans cet extrait, on remarque un alliage des types descriptif et explicatif. Cependant, on remarque un emploi d'adjectifs subjectifs *délicat*, *beau*, *rationnel*, *sensible* et *émotif* qui traduisent d'une part, en plus de l'explication ou de la description du sens lié au mot *esthétique*, la controverse qui entoure ce terme qui, bien que détaché de toute rationalité, doit se faire une place dans le domaine de la science. Il en découle donc qu'en plus de l'explication et de la description, l'auteur mène un débat pour justifier le positionnement qu'il va accorder à ce terme dans le cadre de la recherche qu'il va mener. À ces adjectifs s'ajoute les modalisateurs *souffre* et *surcharge*, rattachés au terme *esthétique*. Ceux-ci contribuent à l'évocation de cette polémique autour de ce concept. Ces termes expriment donc aussi l'attitude de l'auteur qui semble émettre des réserve quant à l'emploi de ce terme.

Exemple 4 : Extrait de Nsoudou (2015)

La santé bucco-dentaire est une composante de la santé et du bien-être en général. Bien que les progrès scientifiques aient permis de mettre en place une meilleure prise en charge dans le traitement des maladies dento-parodontale. Un grand nombre de personnes ne peuvent pas encore bénéficier de meilleures prises en charge dans nos structures sanitaires (cabinets privés, publics, confessionnels) à cause d'une instrumentation **inappropriée**.

L'instrumentation est un trait d'union entre l'expérience et la théorie, entre la connaissance pure et la connaissance appliquée (Halleux, 1990). L'instrumentation, c'est une idée faite en laiton, c'est-à-dire que l'instrumentation est la transposition matérielle et tridimensionnelle d'une idée scientifique (Turner, 1992).

L'instrumentation en chirurgie dentaire est une base extraordinaire dans le progrès de la médecine, néanmoins l'on a encore des défaillances dans la prise en charge des pathologies dento-parodontale dues au plateau technique insuffisant ou défectueux.

La prise en charge est l'action de prodiguer des soins à une personne présentant des symptômes dus à une maladie ou à un accident.

Comme dans l'extrait précédent, on remarque ici, une association des textes explicatif, argumentatif et descriptif. Il faudrait pourtant remarquer ici la place qu'occupe la négation qui permet d'asserter l'orientation argumentative du texte. On y voit l'auteur soulever le débat qui entoure la pratique et l'accès aux soins de santé de qualité, dû à l'instrumentation inapproprié. Tout en décrivant donc ce concept, l'auteur, à travers la négation soulignée dans le texte et l'emploi de l'adjectif subjectif péjoratif *inapproprié*, l'auteur émet, assez indirectement la critique de la pratique des soins bucco-dentaires qu'on observe dans les services hospitaliers de divers ordres.

D. LES PROGRESSIONS TEXTUELLES

Selon Sarfati (2012 : 30), comprendre la progression textuelle revient avant tout à envisager le texte comme « un développement progressif et cohérent de l'information communiquée à partir d'un thème donné. » Longhi et Sarfati (2011 : 133) évoquent de ce fait la progression thématique comme la dynamique du texte. Pour donner plus de précision sur cette dynamique, les auteurs expliquent :

La notion de progression thématique se base sur la partition entre le thème et le rhème, selon une perspective logico-sémantique : tout texte comporte un thème (ce dont il est question, et qui est donc connu), et un rhème (ce que l'on dit à propos du thème et qui constitue une information nouvelle).

La progression est donc cette succession de thèmes et de rhèmes dans un texte, lesquels sont liés par une relation logique.

Notons que la distinction thèmes/rhèmes, selon Firbas (1964) et Danes (1974), naît des travaux de l'École de Prague. Se distinguant des approches syntagmatique et propositionnelle, la progression textuelle est basée sur le degré d'informativité et de dynamique communicative à l'intérieur d'une phrase et, sur la grammaire des enchaînements phrastiques (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 572). Il ressort de cette base théorique que le passage du thème au rhème correspond à celui d'un faible degré de dynamisme communicatif (celui du thème) à un degré élevé de dynamisme communicatif (celui du rhème), en passant par un degré médian (celui de la transition).

Il faudrait pourtant remarquer que même si elle s'intéresse aux éléments phrastiques (thèmes et rhèmes), la progression thématique porte surtout sur un niveau transphrastique. Elle rend donc compte de l'agencement des idées en thèmes et en rhèmes interconnectés pour former un texte. Le texte est donc le fruit de ce rapport logique établi entre les thèmes et les rhèmes qui s'y succèdent.

Charaudeau et Maingueneau (2002 : 573) identifie trois grands types de progression thématique qu'il convient de décrire.

1- Les types de progression textuelle

Trois types de progression textuelle se côtoient dans les textes. Il s'agit des progressions à thème constant, linéaire simple et à thème(s) éclaté ou dérivés.

- La progression à thème constant

Dans ce type de progression, le thème ne change pas d'une phrase à l'autre. Il est repris en début de chaque phrase, mais reste associé à des rhèmes différents. Notons donc que la progression à thème constant est étroitement liée au concept de reprise anaphorique. Ainsi, les reprises pronominales et nominales constituent la caractéristique principale de ce type de progression. Exemple : les loups sont des animaux très sociaux. Ils vivent en meutes de 8 à 20 individus. Ces animaux sont carnivores. Ils communiquent entre eux par des hurlements.

Observons dans cet exemple que le thème reste constant du début jusqu'à la fin. Ce thème, *les loups*, est repris de manière anaphorique dans les phrases suivantes. Nous avons une des reprises anaphoriques pronominales avec *ils* dans les deuxième et quatrième phrases. On remarque aussi une reprise anaphorique nominale à la troisième phrase avec *ces animaux*.

- La progression à thème linéaire

Dans cette progression, la phrase qui suit a pour thème un élément du propos ou rhème de la phrase précédente. Le verbe de la transition peut également être nominalisé dans la phrase suivante pour devenir un thème. Exemple : La pratique de l'équitation nécessite l'achat d'une selle. Cette selle doit être équipée d'étrivières. Chaque étrivière possède un étrier. Cette possession est la caractéristique majeure de l'équipement utilisé à l'équitation.

On constate qu'au passage d'une phrase à l'autre, le propos de la phrase précédente devient le thème de celle qui suit. Par ailleurs, notons que le thème de la dernière phrase,

comme nous l'avons annoncé, est une expression nominale issue par transformation du verbe de la phrase précédente.

- **La progression à thème éclaté**

Ici, la première phrase donne un thème central et chaque thème des phrases suivantes est un sous-thème (ou un aspect) du thème central. Exemple : le cheval me regardait fixement. Sa robe était flamboyante. Sa crinière volait dans le vent. Ses jambes, longues et fines se terminaient par des sabots noirs.

On observe ici le cheval comme thème central. Il est éclaté dans les phrases suivantes en sous-thèmes : *sa robe*, *sa crinière* et *ses jambes*.

Remarquons ici que la progression thématique rend compte de la progression des idées dans un texte. Mais surtout, elle témoigne de la manière par laquelle ces idées sont maintenues ensemble pour former un bloc cohérent et solide. Précisons avec Charaudeau et Maingueneau (*op. cit.*) qu'il est rare, voire impossible de n'appliquer qu'une seule forme de progression au même texte. Celles-ci sont généralement associées.

Enfin, notons que les formes de progressions suscitées, comme nous l'avons dit, se fondent sur l'organisation des idées au niveau minimal des phrases pour rendre compte de l'évolution des idées dans le texte. Il existe un autre modèle développé par Swales qui s'intéresse à l'organisation textuelle du point de vue global des objectifs discursifs.

2- Des particularités du texte scientifique du point de vue de la progression textuelle

Du point de vue de la progression thématique, deux éléments sont d'importance dans la construction du texte scientifique. Le premier est que comme tous les autres textes, il présente généralement une hybridité qui associe les différentes formes de progressions revues ci-dessus. Ceci n'implique pas pour autant qu'il n'existe pas de possibilité d'appliquer une même progression du début à la fin d'un paragraphe de texte scientifique. Le second élément, quant à lui, est en rapport avec le modèle *create a research space* de Swales.

- **L'hybridité de la progression thématique classique dans le discours scientifique**

Il faut noter qu'il existe un ensemble de faits qui rendent quasiment impossible l'application continue d'une même progression dans un énoncé donné. En effet, il faudrait

remarquer que dans la plupart des cas, les auteurs construisent des énoncés complexes : phrases composées constituées de plusieurs propositions indépendantes juxtaposées ou coordonnées ; phrases complexes présentant une proposition indépendante et des propositions subordonnées ; phrases mixtes constituées des deux premiers types de phrases.

L'emploi des phrases simples est plutôt minoritaire, d'autant plus que celles-ci imposent le risque de redondance de certains termes. C'est donc pour éviter de répéter certains mots que les auteurs font le choix de phrases complexes à la place de celles simples. On peut aussi justifier cet emploi par la recherche d'économie langagière. Ainsi, on remplace des fragments longs par des pronoms relatifs non seulement pour éviter des répétitions, mais aussi pour éviter de paraître ennuyeux.

D'un autre point de vue, l'application d'une forme de progression unique est rendue difficile par la longueur et la constitution du paragraphe du texte scientifique. Ici, signalons que le plus souvent, les textes scientifiques s'illustrent par des paragraphes longs et complexes par la quantité d'informations évoquées. Très souvent, on met en rapport des informations de divers ordres en les orientant vers l'atteinte du même but. Ceci est à l'image même des types de textes qui sont le plus souvent mis en lien, au lieu de productions beaucoup plus uniformes.

Pour aller dans le même ordre d'idées, soulignons que le discours épistémique est le plus souvent ponctué de digressions. Celles-ci viennent étayer un débat mené en apportant des informations supplémentaires qui ne rentrent pas toujours en ligne de ce qui est dit dans le paragraphe, mais qui contribuent à donner des détails que l'auteur trouve utiles pour servir de préalable à la compréhension de ce qui est dit.

Enfin, observons qu'en raison du *dialogisme interdiscursif* (voir Bres, 2005 : 52) qui s'illustre dans le texte scientifique par la reprise de discours antérieurs sur la question que soulève l'auteur, le texte scientifique est ponctué de discours directs. Ceux-ci qui ont une valeur illustrative des propos du locuteur ont aussi bien l'effet de rompre la linéarité du discours propre du locuteur. Ces interruptions fréquentes font que le texte épistémique ne soit pas de nature à faire suivre de manière stricte un type de progression choisi et que ces progressions soient calées sur des portions spécifiques des paragraphes, donnant à ces derniers une nature hybride. Pour comprendre l'hybridité des progressions classiques, observons plutôt l'extrait suivant tiré de Bres (2005). Nous avons numéroté les phrases et employé

différentes couleurs en vue du repérage des thèmes qui montrent la nature de la progression textuelle du paragraphe.

... Dans les sciences de l'humain, les conditions d'une explication au sens causal ne sont pas réunies ; le chercheur ne peut que décrire les phénomènes, les interpréter et tenter de les comprendre, et il doit s'efforcer par ailleurs, à titre de garde-fou épistémologique, de conceptualiser le statut et les conditions de sa démarche de connaissance.¹ Ce même diagnostic a été formulé par bien d'autres auteurs, sur la base de l'analyse des propriétés des deux sortes d'objets auxquels s'adressent les sciences concernées.² Une part de ces objets sont fondamentalement d'ordre praxéologique, ou encore relèvent du champ des actions ; et comme l'avaient démontré Von Wright (1971) aussi bien que Ricœur (1977), les déterminants d'une action humaine ne sont qu'indirectement identifiables, soit par lecture des propriétés du cours d'action même, soit par sollicitation des représentations de l'acteur (quels sont ses intentions et ses motifs ?).³ En raison de cette configuration, les conditions d'une explication causale au sens strict ne sont effectivement pas réunies, cette dernière requérant une disjonction radicale (ou une définition totalement indépendante) des facteurs respectivement candidats au statut de "cause" et d'"effet" : on ne peut donc que viser à comprendre l'agir humain.⁴ Une autre part de ces objets est d'ordre épistémique, ou concerne les connaissances des groupes et des personnes, et le chercheur se trouve donc dans la position de mettre en œuvre une démarche (gnoséologique) qui est de même nature que l'objet auquel elle s'adresse ; et cette sorte de circularité exclut de fait, pour les raisons qui viennent d'être évoquées, le déploiement de tout raisonnement proprement causal.⁵

En observant l'extrait, on se rend très vite compte de toute la difficulté qu'on a à identifier les thèmes en se référant strictement aux limites des phrases, c'est-à-dire la majuscule du début et le point final. Pourtant, en prenant la première phrase, l'on constate, outre sa nature mixte, le fait qu'une progression à thème constant apparaît dans la deuxième partie de la phrase, notamment dans les deux dernières propositions indépendantes coordonnées que nous avons considérées comme deux phrases distinctes. Il faudrait pourtant relever que dans la première proposition de la même phrase, on observe un thème qui ne concorde en rien avec les deux autres qui suivent. Il est donc isolé, tant à l'intérieur de la phrase que par rapport aux phrases suivantes.

De la deuxième à la cinquième phrase, on peut relever une progression à la fois linéaire et à thèmes éclatés. En effet, le rhème de la deuxième phrase est repris par ses différents aspects dans la phrase suivante, puis dans la dernière phrase, notamment à travers

les termes *une part de ces objets* et *une autre part de ces objets*. Cette progression mixte constitue la base sur laquelle repose la construction de ce qui est dit dans cette partie du paragraphe. Il s'y associe une progression linéaire dans la première portion de la phrase 4 : *cette dernière*, thème de la proposition indépendante apposée à la précédente, reprend un aspect du rhème de cette première proposition (*explication causale*). Relevons en outre cette progression à thème constant dans la quatrième phrase, notamment avec *une démarche (gnoséologique)* qui est reprise anaphoriquement par l'expression nominale *cette sorte de circularité*.

En dehors des thèmes commentés ci-dessus, les autres thèmes que nous avons bien eu la peine d'identifier, se trouvent isolés. Il s'agit soit de thèmes principaux des phrases, ou de thèmes secondaires comme *on* dans la quatrième phrase. Ce thème est secondaire puisqu'il relève d'une information complémentaire annoncée par les deux points. On voit donc qu'outre la nature complexe des phrases, on a l'ajout d'informations visant à compléter, préciser, recadrer, ou marquer des exceptions par rapport à ce qui a été dit qui viennent rompre la continuité des progressions, le cas de celle qui semble être la base de la portion du paragraphe allant des phrases 2 à 5. Il faut aussi voir dans ce paragraphe l'abondance des informations superflues, et donc la possibilité d'avoir un ou plusieurs centres d'intérêts principaux qui côtoient plus d'un centre d'intérêt secondaire. Toute chose qui ajoute à l'hybridité des progressions classiques sus-évoquée.

Comme nous l'avons dit plus haut, le deuxième élément lié à la progression spécifique au discours épistémique est que celui-ci, à l'introduction comme à diverses autres parties de corps, semble souvent se prêter à une organisation informationnelle que démontre le modèle *create a research space* de Swales (1990).

- **La progression thématique d'après le modèle *Creating a Research Space (CARS)* de Swales (1990)**

L'auteur propose une progression du texte scientifique par centres d'intérêt, donc par thèmes liés entre eux par un rapport causal. Le premier centre d'intérêt donne droit au second et le second donne à son tour naissance au troisième. Trois étapes de construction du discours qui, au plan du contenu, correspondent à trois sous-catégories du message qui est véhiculé. On va donc de la description du territoire à la construction de la niche, puis à l'occupation de celle-ci, des termes techniques qui renvoient en effet à diverses informations exprimées à différentes étapes.

L'établissement du territoire : c'est l'étape de la description du contexte de la recherche. Il s'agit de décliner les informations pré-requises à la compréhension du sujet. Pour atteindre cet objectif, l'auteur :

- établit la centralité du sujet en montrant que l'étude s'inscrit dans un champ de recherche actif, pertinent et bien fourni. Il indique ainsi qu'il existe un intérêt grandissant sur la question, du moins sur des aspects plus généraux que ce qu'il va se proposer d'aborder. Cet acte est généralement annoncé par des expressions telles : *Les récentes études témoignent d'un très grand intérêt pour... ; la connaissance de ... est d'une grande importance pour... ; on observe un intérêt croissant pour...*
- Procéder par généralisation : il s'agit de faire des énoncés généraux sur des connaissances récentes, des pratiques épistémologiques ou des phénomènes liés au champ de l'étude. Cette pratique discursive est généralement annoncée par des expressions telles : *les propriétés de X ne sont toujours pas connues à date ; X est fréquemment associé à ...*
- Passer en revue des données issues de recherches antérieures : il s'agit de revenir sur les recherches antérieures liées à l'objet en précisant les résultats présentés et les auteurs concernés. Cet exercice ne consiste pas en une évocation-compilation béate des trouvailles de ces recherches. Il s'agit mieux, en général, d'une évocation méthodique et d'une confrontation de ces données en vue d'en faire émerger des limites que l'étude va combler. Ce travail se caractérise par la récurrence de verbes rapporteurs et évaluateurs de la connaissance : *...montre que ; ... argue que... ; ... estime que ; ... pose que ; ... dépeint...* On peut aussi remarquer l'inscription des références d'auteurs et des discours rapportés.

L'établissement de la niche

Il s'agit, à ce stade, de montrer qu'il existe une niche dans la recherche existante. La niche désigne un espace qui doit être comblé, et donc, qui appelle de nouvelles études. Pour établir sa niche, l'auteur peut :

- faire des contre-commentaires : l'auteur contredit ou remet en question les données présentées précédemment. Par exemple : *alors que X et Z affirment que ... une analyse plus approfondie des faits relatifs à ... permet de prouver le contraire.*
- Indiquer un vide à combler : c'est lorsque l'auteur indique clairement des limites d'une donnée précédente en montrant que celle-ci ne dit pas tout sur une question

qu'il évoque. Par exemple : *bien qu'il soit démontré que X est ... l'on observe que les recherches antérieures ne sont pas encore arrivées à prouver Z.*

- Élaborer un questionnement : l'auteur construit un ensemble de questions sur les recherches précédentes pour montrer le besoin de mener des travaux supplémentaires. Par exemple : *alors qu'il est clair, dès lors, que ..., qu'en est-il de... ? En plus, que dire de... ? En plus, on se demande comment... ?*
- S'inscrire en continuité de tradition : notons qu'alors que le questionnement et les autres démarches ci-dessus peuvent viser à inscrire l'étude dans une rupture de tradition, cette autre stratégie consiste essentiellement à montrer très clairement que l'étude en cours est une extension nécessaire des recherches précédentes. Par exemple : *il ressort des recherches précédentes que... Mais mieux, il en découle que dans l'optique de vérifier ces informations, des études supplémentaires s'imposent.*

L'occupation de la niche

Ici, l'auteur transforme la niche ouverte en territoire qu'il va occuper. Il indique comment il entend combler le/l'un des vide(s) qu'il a retenu(s). Pour atteindre cet objectif, il peut :

- énoncer des buts : l'auteur va indiquer son/ses but(s) principaux.
- Décrire la recherche courante en indiquant ses aspects les plus saillants.
- Annoncer les principales conclusions qui seront exposées dans la recherche.
- Décrire la structure de la recherche.

Il faudrait observer que des quatre stratégies ci-dessus, les deux premières sont obligatoires alors que les deux dernières sont facultatives. Relevons aussi qu'avec ces étapes de la construction du discours, on observe des stratégies illocutoires qu'il convient d'illustrer de manière bien particulière. Celles-ci sont responsables de la forme que prend l'information finale.

- Les stratégies de construction du texte scientifique

La généralisation : comme nous avons pu le voir chez Swales (*op. cit.*), il s'agit d'une stratégie discursive qui consiste à introduire un propos à partir d'énoncés d'ordre généraux. On part donc de l'évocation d'une classe d'objets, ou du phénomène dans sa présentation générale pour plus bas, s'arrêter sur un ou plusieurs aspects plus particuliers qui

méritent un peu plus d'attention. Ceci s'observe à travers l'extrait de Backhtine (1984 : 265) suivant.

Les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation du langage. Quoi d'étonnant si le caractère et le mode de cette utilisation soient aussi variés que les domaines eux-mêmes de l'activité humaine, ce qui n'est pas en contradiction avec l'unité nationale d'une langue. L'utilisation de la langue se fait sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux et écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine.

On remarque à partir de la première phrase que l'auteur part d'une considération générale du lien existant entre les domaines de l'activité humaine et le langage. Les autres phrases du paragraphe visent uniquement à étayer cette affirmation qui va donner droit à des considérations plus spécifiques plus avant dans le texte pris au-delà de l'extrait sus-analysé. Nous pouvons aussi observer cette action dans l'extrait ci-dessous, tiré de Nsoudou (2017 : 1).

La santé bucco-dentaire est une composante de la santé et du bien-être en général. Bien que les progrès scientifiques aient permis de mettre en place une meilleure prise en charge dans le traitement des maladies dento-parodontales, un grand nombre de personnes ne peuvent pas encore bénéficier de meilleures prises en charge dans nos structures sanitaires (cabinets privés, publics, confessionnels) à cause d'une instrumentation inappropriée. L'instrumentation est un trait d'union entre l'expérience et la théorie, entre la connaissance pure et la connaissance appliquée (Halleux, 1990). L'instrumentation, c'est une idée faite en laiton, c'est-à-dire que l'instrumentation est la transposition matérielle et tridimensionnelle d'une idée scientifique (Turner, 1992).

Remarquons d'entrée de jeu que la généralisation est annoncée ici par *en général* qui, comme d'autres termes tels *le plus souvent*, *grosso modo*, *dans la plupart des cas*, *globalement...*, précisent la volonté de l'auteur de considérer l'objet à partir de ce qui est commun à l'ensemble dont il est issu. En marge de ce constat, on voit donc que de la considération générale sur la place de la santé buccodentaire dans la médecine générale et l'accès aux soins dentaires, l'auteur semble déduire une autre plus précise et intéressante qui retient son attention. Celle-ci porte sur la qualité de l'instrumentation comme cause de l'accès insuffisant aux soins de santé.

La planification

Il s'agit pour le locuteur d'annoncer la séquentialité choisie, donc les différentes articulations du travail et la logique suivant laquelle celles-ci seront abordées en vue de construire l'objet. Il est possible même d'avertir le lecteur de ce qui ne sera pas fait. La

planification vise, visiblement, à circonscrire l'objet. Ainsi, l'intérêt de cette technique est de constituer la niche du chercheur, celle qu'il compte occuper, et pour l'occupation de laquelle il devra développer un ensemble de faits (sous forme d'expositions ou d'argumentations). Cette stratégie s'observe dans l'extrait *infra*, tiré de Memeam (2017 : 3)

Enfin, la présente étude s'étalera sur **trois principales parties**. **La première**, intitulée cadre théorique, permettra de revisiter de manière critique les concepts relatifs au sujet et de faire l'état de la question des travaux y afférent. **La deuxième** partie réservée au cadre méthodologique consistera pour l'essentiel à la construction et la présentation de l'outil de collecte des données. **La troisième** partie dénommée cadre opératoire sera le théâtre de la description de l'enquête **d'une part** et de la présentation de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats **d'autre part**. **Par ailleurs**, il sera question des propositions didactiques.

On remarque dès la première phrase du paragraphe que l'auteur s'inscrit dans la logique de montrer la structure de son propos et en indique donc le nombre des parties et l'objet traité par chacune d'elles.

Le cadrage

D'après Nuchèze (*op. cit.*), le cadrage est le processus par lequel le scripteur circonscrit son territoire. Pour ce faire, sa démarche peut être soit à la fois générique hétéro-centrée et spécifique autocentrée ou uniquement spécifique autocentrée sans cadrage générique. Dans le cas d'un format générique hétéro-centré, le scripteur procède par généralisation : il fait des énoncés généralisants, évoquant la pensée d'un ensemble d'auteurs à laquelle il pourra soit s'identifier ou se dissocier. Concomitamment, le scripteur applique la démarche autocentrée qui consiste généralement à s'énoncer en prenant position face à ce qui a été dit. Dans ce dernier cas, la figuration peut se traduire dans le texte à travers l'emploi de termes axiologiques visant à montrer que le locuteur souhaite éviter qu'un regard négatif soit porté sur son texte. Nuchèze relève que l'auteur scientifique arrive à cadrer en s'auto-légitimant et en établissant un consensus. Notons aussi que le cadrage a pour finalité de fixer l'attention du récepteur du discours scientifique sur ce que l'auteur souhaite qu'il retienne ou sur ce qu'il ne souhaite pas. Il décline donc ce qu'il entend faire et/ou ce qu'il n'entend pas aborder. Cette stratégie s'observe dans l'extrait de Memeam (2017 : 2).

Toutefois, quelques précisions méritent d'être faites. Tout d'abord, ce travail se limitera à l'enseignement/apprentissage du français bien que situé dans le domaine des langues. Dans ce cadre, il s'attachera plus particulièrement à la didactique du

français et notamment au français langue seconde dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}, retenues comme cadre expérimental des nouveaux programmes. Néanmoins, les nouveaux programmes de *French* des classes anglophones *form 1* et *form 2* ainsi que ceux du français des classes de 1^{ère} et 2^{ème} années de l'enseignement secondaire technique, bénéficient d'un traitement un peu plus spécial auquel nous pourrions nous intéresser dans des recherches ultérieures. Aussi, notre recherche ne vise-t-elle point à proposer une refonte totale de ces nouveaux matériels didactiques, mais de simples enrichissements.

Sur le plan spatio-temporel, cette étude couvre l'année académique 2014-2015. Dans l'optique de mieux matérialiser la vision interculturelle exprimée dans les programmes et textes officiels au sein des nouveaux programmes de français, le champ d'investigation a été diversifié. La recherche s'est effectuée dans la région du centre, plus précisément auprès des enseignants de français des lycées classique et bilingue de Mfou, du CES de Mendong II dans le département de la Mefou et Afamba, et ceux des lycées Leclerc, de Ngoa-Ékellé et de Biyem-Assi dans le département du Mfoundi. Le choix de ces deux départements tient du simple fait que nous exerçons dans la Mefou et Afamba et résidons dans le Mfoundi. La proximité que nous avons avec ces établissements a été de nature à favoriser l'enquête sur le terrain. Le CES de Mendong II où nous enseignons depuis quelques années déjà nous a permis sans doute d'expérimenter des situations-problèmes portant sur la redécouverte du patrimoine culturel dans son essence pure. Nous nous sommes limitées à ces 6 établissements compte tenu du temps à nous imparti pour la réalisation de ce travail.

Il apparaît dans ces deux paragraphes que l'auteur attire l'attention du lecteur sur ce sur quoi son propos va porter et par ricochet sur ce dont il ne traitera pas. Des limitations qui touchent tant le contenu que les modalités de recueil de données empiriques.

L'énumération (...)

Cette stratégie d'organisation, elle, consiste à construire des références mentales chez le récepteur à partir d'une numération des différents aspects du texte. Plusieurs éléments sont donc à prendre en compte ici : la numération cardinale ou ordinale des faits, la numération alphabétique des faits évoqués ou encore, la catégorisation par des signes typographiques tels les tirets. Observons la numération cardinale et ordinale dans l'extrait de Memeam (2017 : 3) repris ci-dessous.

Enfin, la présente étude s'étalera sur **trois principales parties**. La première, intitulée cadre théorique, permettra de revisiter de manière critique les concepts relatifs au

sujet et de faire l'état de la question des travaux y afférent. La deuxième partie réservée au cadre méthodologique consistera pour l'essentiel à la construction et la présentation de l'outil de collecte des données. La troisième partie dénommée cadre opératoire sera le théâtre de la description de l'enquête d'une part et de la présentation de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats d'autre part. Par ailleurs, il sera question des propositions didactiques.

On observe ici qu'en annonçant la structure de son propos, l'auteur tente de construire une organisation de celui-ci en donnant le nombre des parties et en annonçant l'ordonnement de celles-ci dans le travail. D'où l'emploi des ordinaux *première, deuxième et troisième*. La quantification des parties, elle, repose, outre sur l'emploi des numéraux (*trois* dans *trois principales parties*), sur des connecteurs tels *d'une part, d'autre part* et *par ailleurs* qui viennent évoquer l'existence de trois sous volets de la troisième partie fondés sur l'évocation d'aspects parallèles de l'objet traité.

Selon Poudat, Cleuziou et Clavier (2006), d'autres actes ou stratégies, proches des précédentes, sont à prendre en compte.

La thématisation

C'est la réalisation de l'aspect propositionnel d'un texte. C'est l'organisation du propos par topiques de manière à permettre une meilleure appréhension de l'ensemble du propos de l'auteur. Cet acte est marqué par des indicateurs linguistiques tels : les constructions passives, le marquage du texte encore nommé indices de structuration (indication de l'organisation entière des textes par des titres, sous-titres et une numération),

La synthèse

C'est la reprise d'informations complexes par des schémas descriptifs, explicatifs et argumentatifs. Il s'agit de figures, de cartes et de tableaux qui résument la pensée et présentent les propos sous des formes simples, tout en leur donnant une plus grande lisibilité.

L'indication

Par cette stratégie, l'auteur fait des indications mémorielles sur des éléments de reprise présents (plus) avant ou (plus) loin dans le texte. Il fait donc des références aux parties du texte actuel. Notons cependant qu'il peut aussi, par le même moyen, renvoyer à d'autres textes. Cet acte est lié à l'intertextualité et se caractérise par des indicateurs linguistiques tels

des indices de renvois comme *voir en 1.1, supra, infra*, ci-dessus, ci-dessous...) et références d'auteurs qui ponctuent généralement les discours directs et indirects.

Le commentaire

L'auteur prend position sur des opinions thématiques dans le texte actuel ou ailleurs. on note donc des indices tels les constructions impersonnelles, l'emploi du conditionnel, d'adverbes modaux, d'interrogations, la présence d'illustrations (exemples, symboles, schémas, figure...), ainsi que des indices de synthétisation (tableaux, figures, schémas...).

Le chapitre qui se referme a permis de voir comment le discours scientifique s'articule au plan informationnel. Il a permis de voir que le discours académique a pour première fonction de véhiculer des savoirs scientifiques, mais aussi d'assurer un débat, ce qui lui donne une fonction argumentative certaine en dépit de son hybridité. Le maître-mot de ce genre discursif reste donc la polyphonie langagière qui prend la forme de différents phénomènes.

À la suite de cette description, il convient de remarquer que l'axiologie du discours scientifique ne saurait se limiter à ces seuls éléments. Il devrait intégrer d'autres points, d'autant plus que ses visées restent multiples. Ainsi, le chapitre qui va suivre sera l'occasion d'approfondir la spécification de la superstructure du discours scientifique en vue de rendre complète le portrait qui donne une vue d'ensemble du discours scientifique.

CHAPITRE VIII :

POLITESSE LINGUISTIQUE ET TYPOLOGIE DES GENRES DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

La description de l'épistémologie du discours scientifique tient compte, comme nous l'avons dit précédemment, des trois axes qui constituent ce savoir linguistique. À l'effet, la chapitre précédent s'est arrêté sur le premier axe qui a été spécifié, notamment en référence à la notion de polyphonie.

À sa suite, le présent chapitre s'intéresse aux deux autres aspects du discours scientifique. Il s'agit en l'occurrence, pour le rappeler, des axes axiologique et typologique. Il s'agit ici, en gros, de voir ce qui caractérise le discours scientifique du point de vue de son aspect symbolique. Celui-ci met l'accent sur la structuration et le rôle de ce code langagier dans les rapports qu'entretiennent les chercheurs en communauté et avec la société.

Le second volet typologique est le terrain de l'évocation des fins conduisant à la production des discours de recherche. Il s'agit alors de passer en revue quelques sous-genres qui intègrent le discours académique et d'en définir les fins, les contextes de production, les structurations et selon le cas, les exigences spécifiques de langage. L'atteinte de ces objectifs s'appuiera sur des fouilles documentaires.

A. LA POLITESSE LINGUISTIQUE COMME BASE DE L'ASPECT SYMBOLIQUE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

De nombreuses études se sont intéressées à la question de l'interaction en général (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994 et Nuچهze, 2013), puis au discours scientifique comme forme d'interaction. À l'oral comme à l'écrit, ce discours met en contact une pluralité d'acteurs dont la présence est plus ou moins visible à travers le texte. Relevons d'ores et déjà qu'une partie de sa scientificité dépend de cette pluriévocationnalité. Car, d'après la classification de Maingueneau et Cossutta (1995), le texte scientifique se hisse au rang des discours constituants, définis comme liés à la notion d'autorité, de pouvoir. Ces textes orientent les actes de la société et constituent de ce fait le fondement du fonctionnement de la communauté. Le discours scientifique est donc une forme d'interaction à laquelle l'on se réfère pour fonder les débats et actions au sein du corps social. Il en découle que par leur nature à la fois auto et hétéro constituante et du fait de leur portée sociale, les discours

scientifiques constituent, comme tout autre discours constituant (religieux, littéraire, philosophique et légal), une forme d'interaction présentant des menaces et donc des enjeux de face plus importants. Ces menaces et enjeux touchent à la fois le scripteur/l'orateur, les chercheurs dont les points de vue peuvent diverger des siens, puis le public cible qu'il faut toucher, convaincre, et pousser à adopter des modes de réflexion et d'action différents de ceux qu'ils auraient eus en d'autres circonstances.

La raison d'être de toute communication scientifique est d'exprimer des savoirs et d'entretenir un réseau de relations. Ainsi, le chercheur communique avec les autres chercheurs, il les fait communiquer entre eux et les met en rapport avec d'autres communautés scientifiques. C'est ce qui justifie la panoplie de genres oraux et écrits que sont appelés à produire les chercheurs : projets de recherche, mémoires et thèses, articles scientifiques, appels à communications ou appels à contributions, préfaces, ouvrages, conférences, discours, soutenances, communications en colloques, éloges académiques...

Toutes ces formes d'interactions scientifiques appellent à l'observation de règles strictes dont le maître-mot est la politesse. À en juger par les propos de Brown et Levinson (1987 : 13) sur la politesse linguistique, elle s'applique aux communications scientifiques comme à toutes autres formes de communication humaine. Pour asseoir une telle des sociétés humaines en général et de l'activité scientifique en particulier, les auteurs s'appuient sur les travaux de Goffman qui posait que l'ensemble de l'activité humaine se résume en une seule chose, le marquage de territoires. Avec le marquage de territoire, naît un autre fait culturel, la face. Celle-ci, pour les auteurs, est certes universelle, mais s'élabore aussi et surtout en fonction des sociétés individuelles : ... *a notion of face which (we argue) is universal, but which in any particular society we would expect to be the subject of much cultural elaboration (Ibidem).*

Ainsi, si le marquage de territoires est un fait individuel, la gestion de la face se fait à travers les interactions interindividuelles et est socio-culturellement marqué. Autrement dit, si au sein de chaque société de savoir les chercheurs individuels s'attellent essentiellement à marquer leurs territoires à partir de toute la connaissance qui les précède et qui subsiste, puis à travers les débats contemporains qui les engagent, le seul moyen de régir leurs rapports interindividuels est d'imposer une certaine courtoisie : la gestion de la face, la politesse. Mais à quoi renvoie la notion de face ? Comment la comprendre ? Que traduit-elle quant à la manière de s'exprimer dans le cadre de la science ?

Répondre à ces questions revient à présupposer, comme Brown et Levingson (1978 : 57), qu'au cours des échanges verbaux, l'on accomplit une multitude d'actes. Chaque acte accompli est très généralement reconnu non par ce qui est ouvertement dit, mais à travers une série de sous-entendus. À titre d'exemples, les requêtes ne sont que très peu ouvertement exprimées. On les exprime mieux par des marques d'hésitation et autres signes paraverbaux. Chaque discours est donc produit en tenant compte de la face.

Les auteurs définissent la face comme la manifestation de deux besoins fondamentaux qui caractérisent le locuteur modèle : le besoin de ne pas être repoussé ou empêché d'agir et celui d'être respecté, pris en estime, apprécié. Aussi, la notion de face en suscite-t-elle une autre, celle de stratégies de communication (ou politesse linguistique), entendues comme l'ensemble de moyens qu'emploie le locuteur confronté au double souci de préserver sa face et de ne pas faire perdre la sienne à son interlocuteur. Ces stratégies de communication rendent compte de la rationalité qui caractériserait le locuteur modèle. Une troisième notion émane des précédentes, notamment, l'implicature ou inférence conversationnelle que nous avons évoquée au chapitre précédent. Pour rappel, le sens dans un échange est co-construit grâce à un ensemble de sous-entendus émis par le locuteur. L'interlocuteur doit pouvoir comprendre les dessous de chaque énoncé produit en réponse aux siens, et donc en déterminer la portée sémantique. Pour citer Grice (1967 : 1975), la rationalité, principe de cohérence par excellence dans un échange, réside dans la coopération productive entre locuteurs engagés dans un échange. Ceux-ci choisissent mutuellement des moyens dignes de préserver la face de l'autre (tout en se ménageant eux-mêmes). C'est ce qui leur permet d'atteindre leurs buts communicatifs et donc de réussir l'échange engagé.

C'est dire, en d'autres termes, que les échanges communicationnels et leur réussite se résument en trois concepts clés :

- la face : les besoins de préserver son territoire de toute ingérence et de projeter une image positive que doivent accepter les autres ;
- la rationalité : le ménagement de la personnalité de l'autre et de sa personnalité à travers la collaboration productive ;
- l'implicature ou inférence conversationnelle : les règles et marques langagières qui matérialisent la volonté des locuteurs à coopérer en vue de réussir leur échange.

En clair, pour chaque conversation :

- tout locuteur projette deux faces : une face positive et une autre négative ;
- tous les locuteurs sont dotés de rationalité, donc de la capacité de choisir les moyens pouvant leur permettre d'arriver à leurs fins ;
- les besoins de la face ne peuvent qu'être satisfaits par l'interlocuteur. C'est pourquoi, il est de leur intérêt commun qu'ils ménagent la face l'un de l'autre ;
- certains actes portent préjudice soit au locuteur ou à son interlocuteur ;
- un locuteur peut choisir, selon son gré, soit de préserver la face de son interlocuteur ou de la lui faire perdre ;
- les stratégies communicatives appliquées par les interlocuteurs varient en degrés selon qu'ils se sentent soit menacés de perdre la face ou ménagés par l'interlocuteur ;
- enfin, selon les choix effectués par les interlocuteurs pour pallier l'éventualité de l'occurrence des menaces qui pèsent sur leurs faces, on observe une politesse positive et une politesse négative.

Un ensemble de choses méritent donc à ce stade, d'être tirées au clair.

- Tout d'abord, la face positive désigne l'estime de soi et le désir qu'a chaque interactant de projeter une bonne image de soi, puis de faire respecter et approuver cette image par les autres.
- La face négative est une réclamation de chaque interactant à marquer et garder son territoire, donc à ne pas être contraint à certaines choses. Bref, il s'agit de ce qu'on n'aimerait pas subir des autres, ce à quoi on n'aimerait pas être contraint. Il existe des suppositions sur la face positive. Premièrement, tout individu (l'auteur scientifique inclus) a des préférences qu'il exprime par le langage. Aussi souhaite-t-il, par conséquent, qu'on partage ses préférences, d'où la difficulté de faire coïncider des préférences au cours des interactions, vu que les intérêts des interactants ne convergent pas toujours.
- La politesse est donc l'ensemble des moyens mis en œuvre en vue de satisfaire les besoins de la face.
- Enfin, la face a trait à l'investissement affectif du locuteur dans son discours, et tient en un mot en l'humiliation que peut ressentir un locuteur face à ses propres actes et/ou à ceux des autres.

Si donc beaucoup a été dit sur les menaces qui pèsent sur les interactants d'une situation de communication quelle qu'elle soit, il semblerait que très peu ait été fait pour éclairer la nature de la menace que suscite une interaction scientifique. Aussi, les travaux de Goffman (1973 et 1974) et Brown et Levinson (1987) se sont-ils attelés à éclairer les différents mécanismes que mettent en place les interactants, toutes situations de communication confondues, pour préserver leur face. Pourtant, en dépit de ces travaux remarquables, un effort supplémentaire devrait être fait pour montrer comment ces stratégies communicationnelles pourraient être mises à contribution aux fins de permettre aux chercheurs d'aboutir à des pratiques expressives saines et profitables tant pour la science que pour leur face.

I- La politesse linguistique : un facteur de régulation

Nous tentons ici de répondre à la question de savoir pourquoi l'on a besoin d'observer la politesse au cours d'un exercice de communication scientifique. Il semble donc utile, à ce stade, de faire un ensemble de rappels portant sur le texte scientifique, sa constitution, ses objectifs, mais aussi sur les risques et les enjeux liés à l'activité épistémique. Ces éléments nous permettront de mieux appréhender la place du discours scientifique en tant qu'agent de régulation.

1.1 Le texte scientifique : nature et objectifs

Nous avons annoncé plus haut que le texte scientifique est un discours à portée sociale et de nature constituante. Nous avons également retrouvé dans la présentation de Maingueneau et Cossutta (1995, 113) deux éléments essentiels touchant à la nature constituante du texte épistémique, à savoir qu'il est à la fois auto et hétéro constituant. Pour ces auteurs, la nature auto constituante du discours épistémique émane de ce qu'il s'auto-légitime. Tout scripteur garantit lui-même la légitimité de ses prises de position. La véracité de sa pensée tient tout d'abord au seul fait qu'il affirme et argumente.

Puis, un second aspect de la nature de ce discours tient à l'hétéro constitution : le texte scientifique est polyphonique, facteur qui démontre que tout auteur fait valoir son point de vue en évoquant d'autres auteurs. Et Maingueneau et Cossutta d'affirmer :

Les discours constituants sont l'espace d'un conflit permanent entre divers positionnements. [...] Certes, le positionnement prétend naître d'un retour aux

choses, d'une juste appréhension du Beau, du Vrai, etc. que les autres positionnements auraient défigurés, oubliés, subvertis... (P.115).

Le sujet épistémique mène donc toujours un débat avec ses pairs, lequel constitue la base sur laquelle il entend toucher son public. Au cours de ce débat, Belibi (2003) pose que les propos de l'auteur sont ponctués de termes axiologiques démontrant des mécanismes d'auto/hétéro évaluation.

Ce fait nous porte à l'objectif du texte scientifique. À la suite de Nuچهze (1998), Belibi (*op. cit.*) souligne qu'à travers la structure de surface d'un texte scientifique se dégagent des actes de langage qui accomplissent des buts illocutoires bien précis. Si les actes langagiers se rapportent à la structure constituante du discours scientifique, Belibi soutient que le double objectif de tout discours épistémique est de transmettre des connaissances et de convaincre le lectorat à adopter le point de vue du chercheur. Joint à ce qui précède sur la nature du discours scientifique, cet aspect établit une relation tripartite dans l'interaction que suscite tout scripteur scientifique : d'une part on a le chercheur lui-même, d'autre part, la communauté scientifique qu'il évoque, puis enfin le lectorat qu'il veut toucher, informer, et convaincre de penser comme lui, voire d'agir dans le sens de ce qu'il soutient. C'est la portée sociale du discours de recherche. L'on s'aperçoit donc clairement que le discours scientifique est bien loin de se limiter à la transmission de connaissances. Au-delà de l'aspect informationnel, il s'agit de gérer des réseaux de relations. D'une part, le discours scientifique s'intéresse à la relation du chercheur aux autres membres de la communauté scientifique qu'il cite et avec qui il débat, puis ensuite à celle qu'il construit avec son public. Nuچهze (*op.cit*) souligne que ce rapport établit le lien du texte scientifique aux notions goffmanniennes de *face* et *figuration* (Roulet et *al.*, 2001).

En effet, si le discours de recherche s'affirme comme autorité, il constitue d'office une menace potentielle pour la face. Pis encore, s'il porte un regard critique sur les points de vue extérieurs qu'il s'attache à démontrer comme vrais ou faux, il se veut plus encore menaçant. Enfin, s'il vise à s'attaquer aux points de vue des membres de la société, le discours épistémique se révèle comme un fait interactionnel hautement sensible, puisque faisant peser le risque de menaces multiples sur la face, voire sur l'aboutissement même du processus de communication enclenché. Quelles sont donc ces menaces de manière plus concrète ?

1.2 Les types d'enjeux et actes susceptibles de menacer la face dans une communication scientifique

D'emblée, précisons que d'après Brown et Levinson (*op. cit.*), le concept d'*acte* désigne toute intention ayant une matérialisation verbale ou non-verbale. Une intention peut être de nature menaçante pour la face lorsqu'elle se trouve contraire aux besoins de celle-ci. Ces intentions sont de plusieurs types. Les auteurs se proposent alors d'une part de les classer en actes susceptibles de peser sur les deux formes de la face, puis selon qu'ils peuvent porter sur le locuteur ou sur l'interlocuteur.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà souligné, les enjeux qui pèsent sur ce type d'exercice interactionnel touchent essentiellement à la face. Ainsi que le rappelle Avodo (2012), dans un rapport tel que celui que nous avons dressé ci-dessus, le locuteur peut perdre la face, gagner la face, ou encore protéger la face, voire porter atteinte à la face de ses partenaires (Goffman, 1973 et 1974). Il s'agit d'enjeux symboliques en rapport direct avec les relations que cherche à établir le discours scientifique. Si cette forme d'enjeux est primordiale, elle entraîne un second type qui touche à l'aspect informationnel, donc aux buts mêmes du discours scientifique, à savoir, informer, convaincre, faire adopter des points de vue et comportements. Il s'y associe ce qu'Avodo nomme enjeux opératoires.

En fait, bien que tout auteur se positionne très généralement en marquant de la distance par rapport au point de vue des autres, l'objectif recherché n'est point d'arriver à un réel rapport d'antagonisme. L'exercice intellectuel d'expression de la pensée vise plutôt à rechercher les plus grands consensus et reconnaissance tant de la communauté scientifique que du public. C'est la raison d'être des lois que tend à régir le discours de recherche. C'est aussi le fait même qui explique pourquoi les études se répètent dans le but d'arriver à une plus grande généralisation d'un point de vue préalablement exprimé et dont la valeur n'arrivait pas encore à produire toute l'adhésion souhaitable. Dans ce contexte, bien que le débat évoque de fait un rapport agonale, l'enjeu réel tient plutôt à favoriser une grande adhésion de la communauté intellectuelle, y compris de ceux dont les positions tranchent d'avec celles de l'auteur. De même, lorsque ce dernier engage un débat avec le public sur ses positions, ce n'est jamais pour arriver à maintenir une relation conflictuelle. À l'inverse, il s'agit de rechercher leur acceptation, et d'entraîner des modifications conséquentes de comportement, bref, l'on cherche à établir le consensus.

Bien que l'enjeu soit si grand, il faudrait reconnaître ici que les menaces sont tout aussi importantes. Car, en cherchant à faire entendre raison, on peut aussi bien arriver à produire l'effet inverse. Déjà, faudrait-il encore que l'on s'assure qu'on a raison. En clair, Brown et Levinson (1987) rappellent qu'un acte est menaçant lorsqu'il est contraire aux besoins de face, donc aux intentions de l'autre partie. De manière plus concrète, que peut-il donc y avoir de menaçant dans un discours épistémique ? Et contre qui pourrait être dirigée la menace ?

À titre de rappel, Brown et Levinson (*op. cit.*) adoptent deux démarches de classification des actes menaçants la face. D'une part, ils opposent les actes menaçant la face positive à ceux portant préjudice à la face négative. D'autre part, ils procèdent de l'apposition émetteur-récepteur pour classer ces actes menaçants. Or, de quelque côté qu'on les prenne, pour les besoins de ce travail, il est possible de retenir ce qui suit. Les remerciements, les appréciations, les compliments portés à l'endroit de l'autre, les propos auto-flagellants, les expressions de désapprobation, de critique, de dédain ou toute expression visant à ridiculiser l'autre sont des menaces tant à la face de l'émetteur qu'à celle de ses interlocuteurs. Ils ajoutent à ces exemples les plaintes, reproches, accusations, injures et contradictions, l'évocation de questions socialement vives (racisme, religion, émancipation des femmes...), les actes contraignants (ordres et interdictions, suggestions et conseils, rappels, menaces, avertissements et défis). Ces exemples, parmi tant d'autres qu'ils citent, sont porteurs de conséquences pour notre étude, puisqu'ils s'identifient tout d'abord à la relation tripartite dressée *supra*, puis aux visées de l'expression scientifique déjà évoquées.

Pour être plus précis, le discours de tout chercheur présente une portée multidimensionnelle qui tient des enjeux que nous avons développés. Du point de vue relationnel, on dira que lorsqu'il discute avec ses pairs, dans un premier temps, le chercheur va établir deux types de rapports avec les chercheurs qu'il cite : d'abord la relation irénique (consensuelle) avec ceux dont il partage les positions, puis l'agonale (avec ceux dont les travaux tirent des conclusions plus ou moins différentes). Du coup, se mettent en place des menaces de l'ordre de celles que citent Brown et Levinson : appréciation, remerciement, compliment et possibles propos (auto-)flagellants dans le cas de la relation irénique. Puis, pour le compte de l'agonale, on peut noter l'emploi de propos marquant la désapprobation, la critique, le dédain, voire le ridicule.

Du point de vue de la relation au lectorat, la construction fait peser des menaces liées à des actes tels les reproches, les accusations, les injures et contradictions, l'évocation de questions socialement vives et les actes contraignants, puisqu'il est généralement question de remettre en cause un ou des points de vue et de rechercher des modifications du comportement. Il en découle que le public peut se sentir reproché, accusé, insulté, ouvertement contredit dans ses points de vue. Déjà, le seul fait d'évoquer un sujet socialement vif se veut une menace en soi pour la face du public dont un pan détient déjà une position généralement tranchée.

Brown et Levinson proposent un récapitulatif des actes menaçant les faces positive et négative des locuteurs et interlocuteurs. Nous les présentons dans le tableau suivant.

Tableau 27: récapitulatif des actes menaçant la face

Actes menaçant la face selon la dichotomie face positive - face négative			
Actes menaçant la face positive		Actes menaçant la face négative	
Actes connotant une mauvaise évaluation des besoins de la face positive du récepteur et les méprises	Expressions de désapprobation, de critique, de dédain ou toute expression visant à ridiculiser l'autre	Les actes contraignants	Ordres et interdictions, suggestions et conseils, rappels, menaces, avertissements et défis
	Plaintes, reproches, accusations, injures, contradictions, mécontentes, défis (visant à montrer que le raisonnement de l'autre est erroné)	Les propositions	Offres, promesses (elles mettent le récepteur sous pression de faire quelque chose dans l'espoir de bénéficier de la générosité de l'émetteur)
Des actes traduisant l'ignorance ou l'indifférence de l'émetteur face aux tentatives du récepteur à se	expression d'émotions incontrôlées et violentes		
	propos irrévérencieux	Les actes exprimant un désir de l'émetteur envers le récepteur ou un bien qu'il	Compliments, expressions d'envie ou d'admiration, expressions connotant des sentiments tels la
	abord de sujets tabous et déplacés		
	mauvaises nouvelles concernant le récepteur et		

montrer agréable	bonnes nouvelles glorifiant l'émetteur	possède, lequel désir fait naître au récepteur l'envie de se protéger ou de protéger son bien	haine, la colère, la jalousie
	abord de questions socialement vives (racisme, religion, émancipation des femmes...)		
	refus manifeste de coopération dans une activité		
	mauvais choix de termes d'adresse montrant une méprise quant à la personnalité du récepteur...		

Actes menaçant la face selon la dichotomie émetteur - récepteur

Actes menaçant la face du locuteur	Actes menaçant la face de l'interlocuteur
Remerciements, acceptation de remerciements ou d'excuses, excuses, acceptation d'une offre (l'émetteur admet ainsi être redevable), les contraintes à faire des offres ou promesses involontaires	Présentation d'excuses (impliquant un aveu de transgression à l'endroit du récepteur), acceptation d'un compliment, posture connotant l'abaissement, propos auto-flagellants, propos révélateurs de la peur, agissements stupides, propos incohérents, auto-contradictions, confession et reconnaissance d'un tort causé à autrui

Source : Brown et Levinson (1987)

De tels actes posés dans un écrit ou au cours d'un échange scientifique font également peser le risque d'échec de l'interaction engagée, puisque se sentant offensé, au lieu d'un changement de prises de position, un chercheur brutalement contredit ou un acteur social à qui on recommande un changement de comportement peut également décider de réagir par l'agonal. Par ailleurs, il convient d'ajouter qu'en louant une source convergente à l'excès, on s'auto-flagelle, on se reconnaît volontiers une position basse. Les actes sus-évoqués portent

une triple menace contre les trois pôles engagés dans une communication scientifique. Que faut-il donc faire face à un risque aussi élevé ?

1.3 Le rôle régulateur de la politesse

La nature, les objectifs, puis les enjeux et menaces sus-décrits expliquent donc pourquoi il est bon de procéder par l'évitement dans une communication scientifique. L'on doit trouver les termes justes pour accomplir, si le cas s'y prête, chacun des actes sus-évoqués sans faire perdre la face ni porter un coup à la nôtre en adoptant, même involontairement, le masque du ridicule ou de l'opposant farouche. Il faut donc modaliser, d'où la place de la politesse linguistique. Elle permet au chercheur d'apprécier, d'approuver, de complimenter des sources convergentes, de critiquer et de pointer le ridicule d'un point de vue d'auteur ou d'une tranche de la population sans risquer de les pousser à vouloir demeurer dans leur position. Bref, la politesse linguistique permet au sujet épistémique de construire un consensus avec les autres parties sans risquer de perdre sa propre face. Par quels mécanismes y arrive-t-il donc ?

II- Les manœuvres linguistiques pour préserver la face

Une fois cernées les menaces liées au discours scientifique et le rôle de la politesse, retrouvons à présent les différentes techniques qui permettent la figuration dans un travail scientifique. Comme nous l'avons annoncé, nous établissons à ce niveau un rapprochement avec les stratégies de Goffmann, Brown et Levinson. Il s'agit de voir comment leurs propositions qui visent au préalable tout type d'interaction devraient être appliquées aux écrits scientifiques en vue de permettre au chercheur d'atteindre ses buts communicationnels, d'informer, d'établir un consensus, d'entraîner des modifications de la pensée et du comportement, même au prix d'appréciations, de critiques ou de recommandations qui en temps normal constitueraient des menaces pour la face.

2.1 Pour se poser à partir de l'évocation des travaux d'autres chercheurs

Deux cas de figure s'imposent ici : les chercheurs avec qui le sujet partage le même point de vue et les auteurs dont la position diffère. Quelles mesures faudrait-il prendre pour chaque cas ? Déjà, pour le premier, il ressort de ce qui a été dit *supra* que la plus grande menace suscitée par un discours qui marque son rapprochement avec la pensée d'un autre auteur, qui le remercie, apprécie ses positions ou le complimente, est d'office une double menace à la face de l'opinion opposée et à sa propre face. Si les premiers doivent se sentir

condamnés pour leur prise de position, le chercheur lui-même court le risque du ridicule puisqu'adoptant une posture inférieure ou encore, prenant un masque qui frise la flagornerie et qui, du même fait, est contraire au principe même de la science. Brown et Levinson posent alors la nécessité de l'atténuation des propos. Tout auteur scientifique reconnaîtra donc le mérite d'un travail précédent en évitant des termes trop élogieux. On se limitera par exemple à dire que *a le mérite de..., nous devons ... aux travaux de..., l'on ne saurait ne pas reconnaître l'apport des travaux remarquables de..., les travaux de ... sont pionniers en la matière, ... fait une proposition d'une valeur inestimable..., ... fait un apport sans précédent.* Grosso modo, on évitera des qualificatifs excessifs et trop élogieux rendant trop ostensible une quelconque volonté de faire adopter le point de vue exprimé. Par exemple, *cette contribution, nous la devons au **grand sociologue** et **auteur prolifique**..., pour le **Professeur**..., **observateur aguerri/averti** de la scène internationale,...*

En cas de critique faite à l'encontre d'un auteur qu'on cite, des marques de politesse négative sont de mise. Brown et Levinson soulignent qu'en réalité, les actes menaçants, à l'exemple de critiques, sont inévitables. Il faudrait alors développer des stratégies visant à les modérer, lesquelles, selon eux, se résument en ce qu'ils appellent *politesse négative*. Il s'agit de marqueurs linguistiques et non-linguistiques qui visent à prévenir l'autre qu'on est conscient de ses besoins de face, qu'on respecte au moins partiellement son territoire, son droit d'avoir sa pensée et de réclamer pour elle une quelconque reconnaissance. Il s'agit donc de le prévenir de souffrir qu'on ait à violer quelque peu ce territoire. Pour ces auteurs, deux techniques devraient alors s'avérer fructueuses à ce niveau : la concession et les tournures impersonnelles.

La première consiste à reconnaître à l'autre point de vue une certaine légitimité avant d'en souligner les faiblesses. On se servira donc de connecteurs tels *bien que..., certes... , malgré ... , toutefois..., et cependant...* pour relever qu'en signe de respect, on n'entend pas jeter un discrédit total aux affirmations ou aux travaux qui ont été faits.

On peut aussi se servir de tournures impersonnelles par l'emploi de pronoms comme *il* et *on* : *il est possible d'affirmer que..., l'on pourrait penser que...* Par de telles tournures, l'auteur marque alors une certaine distance face aux conclusions auxquelles il souhaite aboutir, permettant à ses propos de gagner en objectivité et donc en légitimité. L'autre devrait accepter cette critique comme objective, puisqu'elle ne provient pas de son seul point de vue, mais s'étend visiblement au-delà de sa seule perception.

2.2 Pour se positionner vis-à-vis du public auquel il adresse le savoir qu'il exprime.

Relevons d'entrée de jeu que les stratégies que nous venons d'emprunter à Brown et Levinson sont tout aussi valables pour le traitement de la pensée du public. Pourtant, Belibi (2003) ajoute qu'une stratégie très fructueuse pour convaincre le lectorat de changer de point de vue en minimisant le risque de le blesser est d'impliquer le lecteur dans ses conclusions à travers l'emploi d'embrayeurs comme *nous* et *on* désignant à la fois l'auteur et le lecteur (voir aussi Kjersti, 2003). Par exemple : *on constate que..., on peut donc s'apercevoir que..., nous pouvons conclure que...* On invite ainsi le lecteur à un consensus en lui donnant le sentiment qu'il est dans le débat et que les conclusions qu'on lui propose sont celles qu'il contribue à construire. Pour cette raison, il ne devrait pas les voir comme hostiles. C'est plutôt l'aboutissement logique et nécessaire d'une réflexion qu'il partage avec le scripteur et d'autres membres de la communauté scientifique.

Nous proposons ci-dessous un récapitulatif des stratégies de politesse positive et négative.

Tableau 28: stratégies de politesse linguistiques

Stratégies de politesse positive	Stratégies de politesse négative
Préférence d'une expression subtile, indirecte, donc ponctuée d'implicature : ironie, métaphore, questions rhétoriques, tautologies, les marques d'atténuation (litotes)...	l'auto-effacement (contraire de l'autoglorification)
	Le respect des formalités et réserves marquant les conversations
	Présentation d'excuses, y compris en cas d'ingérence
	Emploi d'expressions et gestes marquant la déférence linguistique et non-linguistique
	Emploi de la concession pour atténuer la valeur illocutoire des actes menaçants
	Tournures impersonnelles (par exemple, la voix passive, les pronoms indéfinis – on, il...)

Source : Brown et Levinson (1987 : 69)

La conclusion

Le scripteur scientifique a donc à son actif un ensemble d'outils qui devraient lui permettre d'atteindre ses buts communicationnels. Ceux-ci sont multiples et touchent à la fois le contenu communicationnel et les réseaux de relations qui lient l'auteur à ses pairs, puis à son lectorat. Nous avons vu qu'à cause des enjeux et de la grande menace qui pèse sur l'ensemble des actes entrant dans un discours scientifique, la politesse se hisse comme un moyen de régulation pour permettre d'accomplir ces actes menaçants et pourtant inévitables. Il en découle qu'un ensemble de stratégies, se situant pour la plupart dans le cadre de la politesse négative, sont de mise. Il s'agit de mesures d'atténuation, de concession, de tournures impersonnelles et de l'emploi d'indices de personnes tels *nous* et *on* qui se situent comme outils pouvant permettre de construire un consensus entre le sujet épistémique et son lectorat. La politesse linguistique apparaît donc comme un véritable outil méthodologique au service des buts du discours épistémique, lequel mérite toute l'attention des chercheurs dont les travaux se situent dans le giron de l'interaction.

B. L'ASPECT TYPOLOGIQUE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

Le discours scientifique, comme nous l'avons déjà souligné, prend différentes formes selon les contextes de sa production. Ainsi, divers sous-genres le caractérisent. Aussi convient-il de les recenser et de les décrire en vue d'éclairer l'activité didactique qui ne saurait ne pas s'intéresser à ces éléments.

1. LE PROJET DE RECHERCHE

Toute recherche traite d'un problème précis. De ce fait, elle vise des résultats probants, lesquels se situent dans le giron de la contribution aux connaissances scientifiques, voire l'apport de solutions pratiques à des problèmes. Il peut s'agir d'un problème d'intérêt individuel ou collectif s'appliquant à une communauté, une institution, ou tout simplement des individus regroupés sous la bannière d'un ordre d'activités. Quel qu'en soit le domaine et le type de recherche menée, la quête et le souci de produire des résultats fiables impose au chercheur une démarche très méthodique. Il doit suivre un cheminement qu'il convient de classer en étapes préliminaires, de cours et finales. Notons déjà que si certaines de ces étapes diffèrent d'une recherche à l'autre, il existe néanmoins des similarités. Le projet de recherche, puisqu'il s'agit de lui, se situe à l'entrée de toute recherche. C'est donc l'étape préliminaire à tout travail de recherche.

Il convient donc, à ce niveau de se demander : qu'est-ce qu'un projet de recherche ? Pourquoi faut-il en établir ? Quels en sont les éléments ou encore quel en est le contenu ? Quelles sont les caractéristiques d'un bon projet ? Comment s'articule le langage du projet, surtout du point de vue des temps et modes de conjugaison ?

I. PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE ET DE SES OBJECTIFS

Mace (1988 : 1) remarque qu'une panoplie de termes est utilisée dans les ouvrages et par les communautés de chercheurs pour désigner le projet de recherche : *cadre de référence, devis de recherche, devis expérimental...* Cependant, si ces appellations sont aussi confondantes les unes que les autres, l'auteur justifie l'emploi du terme *projet de recherche* par le fait que le mot *projet* désigne très clairement qu'il s'agit d'une entrée dans la recherche et non de la recherche proprement dite. Ceci dit, il définit le projet de recherche comme *l'étape préliminaire de la recherche au cours de laquelle il faut établir les limites de l'objet d'étude et préciser la manière de réaliser chacune des étapes du processus.*

D'après Grawitz (2001 : 546), le projet de recherche est la préparation intellectuelle de toute recherche. En d'autres termes, c'est la phase d'entrée de la recherche, celle pendant laquelle on se rassure que la recherche mérite d'être menée, que les objectifs sont bien cadrés, qu'on sait très bien ce qu'on s'en va chercher. C'est l'étape où le chercheur définit également la démarche par laquelle il compte atteindre ses objectifs, puis les critères de recevabilité des résultats visés. Bref, le projet de recherche est la phase de prise de décisions sur l'étude à mener, celle au cours de laquelle le chercheur trace les contours de l'étude et précise les outils à appliquer.

Pourquoi donc établir un projet de recherche ?

- Tout d'abord, pour avoir une bonne lisibilité de la finalité de l'enquête : il nous permet de préciser qu'est-ce qu'on recherche, ou mieux, à quoi veut-on aboutir ?
- Lorsqu'il est bien fait, il sert de carte pour orienter le chercheur quant au chemin, à la démarche à suivre pour atteindre la fin souhaitée.
- Le projet de recherche met les balises pour permettre au chercheur de ne pas se tromper d'objectif, ni de l'ampleur de l'objectif. Une recherche avec un objectif trop vaste peut présenter un problème du fait que le chercheur n'aura pas tous les moyens

nécessaires pour remplir l'ensemble des exigences requises à l'atteinte de cet objectif. De même, une recherche avec un objectif trop restreint pourrait s'avérer insignifiante.

- Le projet de recherche est un moyen d'évaluer la validité du sujet. Tout sujet qui n'est pas réalisable n'est pas un sujet valide. Le projet de recherche est donc le moyen de s'assurer de la faisabilité de l'étude.
- C'est un moyen d'organiser le travail du chercheur, de lui permettre d'être précis dans ses analyses.

Courbet (2017 : 3) relève qu'il existe un rapport d'isomorphisme entre le projet et la thèse ou le mémoire qui va en découler, de sorte que le projet se veut un répliquât miniaturisé de la thèse ou du mémoire. Ainsi, le projet se trouve investi des mêmes missions que la thèse ou le mémoire. Il s'agit de démontrer :

- L'aptitude du chercheur à poursuivre des travaux de recherche en autonomie
- La capacité de la recherche et du chercheur à apporter une contribution originale à la connaissance ou au développement d'un domaine de savoir
- La maîtrise de la méthodologie relative au domaine d'étude
- La maîtrise des connaissances antérieures disponibles sur l'objet de la recherche
- La capacité linguistique scripturale du sujet utile dans le compte rendu des démarches et résultats de la recherche
- La capacité linguistique orale centrale dans le compte rendu des démarches et résultats de la recherche et leur soutenance devant un jury d'experts du domaine.

Le projet de recherche devient donc une vitrine qui permet à la fois de visualiser la recherche en gestation et le chercheur en construction.

II. LES QUALITÉS D'UN BON PROJET DE RECHERCHE

La longueur d'un projet de recherche n'est pas fixe. De même que le nombre de points qui y sont évoqués, sa longueur varie d'une institution à l'autre. Tout de même, il existe un minimum de critères qu'un projet devrait remplir.

- Pour commencer, le projet devrait donner une idée claire de ce que veut faire le chercheur. Rien ne doit rester ambigu quant à ses intentions de recherche. C'est pourquoi, en dépit de sa longueur et du nombre de points, on s'assurera juste que tout est dit de manière suffisamment claire pour montrer ce que recherche le sujet, pourquoi il fait cette recherche et comment il compte s'y prendre.

- Le langage du projet doit être simple de manière à ce que son idée soit claire et compréhensible, y compris par des profanes.

III. LES ENTRÉES D'UN PROJET DE RECHERCHE

Par le terme *entrées*, nous entendons parler des points à aborder dans un projet de recherche. D'ores et déjà, signalons que le nombre de points à aborder variera d'une institution à l'autre. Cependant, Mace (1988 : 7) et Grawitz (2001 : 546-551) s'accordent sur huit éléments principaux à évoquer dans un projet de recherche. Seulement, notons que la nomination de ces composants n'est pas la même. Pour le premier, on retrouve dans un projet de recherche les points suivants :

- La formulation du problème
- La revue de la littérature
- L'énonciation de l'hypothèse
- La construction du cadre opératoire
- Le choix de la stratégie générale de vérification des hypothèses
- Le choix des techniques de collecte des informations
- Le choix des techniques de l'analyse des données
- La présentation de la démarche concrète de vérification des hypothèses
- La bibliographie

La seconde, pour sa part, avance que le projet de recherche présente les éléments qui suivent.

a. L'énoncé des motivations du choix du sujet

Sur ce point, elle rappelle qu'il existe diverses raisons pour lesquelles l'on peut mener une recherche : il peut s'agir de répondre à une commande gouvernementale, d'une institution privée, d'une firme industrielle... La recherche peut viser à répondre à un problème social ponctuel ou à faire des provisions. Auquel cas, l'étude à mener est prospective. D'autre part, Grawitz précise qu'il peut également être question pour le chercheur de répondre à des critères personnels : la curiosité du chercheur, ses goûts personnels, ses systèmes de valeur...

Ceci implique que le chercheur doit être conscient des buts qui motivent son enquête. Aussi les rappellera-t-il dans son projet, en spécifiant clairement s'il y a été conduit par le besoin de se conformer à des exigences institutionnelles (remplir l'une des conditions pour l'obtention d'un diplôme, apporter une réponse à un problème que doit résoudre une structure

pour laquelle il travaille...), et/ou individuelles. Si ses motivations sont personnelles, il devra préciser quels critères personnels l'ont poussé à s'engager dans la recherche : une expérience vécue, une contradiction entre son système de valeur et un phénomène social ou naturel...

b. La revue de la littérature et l'état de la question

World Health Organization (2001) et Courbet (2017) s'accordent pour dire que la formulation du problème, bien que pouvant découler de constats empiriques issus de la réalité du terrain, émane très souvent d'éléments recensés dans la littérature existante. De ce point de vue, le langage du chercheur s'emploie à évoquer d'autres travaux sur l'objet ou ses aspects en montrant comment sa thèse va se poser par rapport à ce que d'autres ont déjà pu dire. La revue de littérature est donc un moyen de susciter ou évoquer le problème à l'étude, mais aussi le lieu de le justifier, le préciser ou d'en montrer l'originalité, la pertinence.

c. La formulation du problème et sa reformulation en problématique

Des buts de l'enquête, il découle toujours des problèmes qu'il est question de résoudre. L'une des informations à pourvoir dans son projet consiste donc à préciser clairement ce problème qu'il faut résoudre, puis de reformuler ce problème en questions centrale et spécifiques de recherche. Notons que Courbet (2017 : 4) place cette étape comme première phase du projet, non sans préciser la possibilité qu'elle apparaisse dans un autre ordre en fonction de contraintes institutionnelles ou d'exigences spécifiques au sujet traité. Pour lui, il note qu'à ce niveau, il est intéressant pour le chercheur de bien spécifier son objet d'étude, c'est-à-dire, *ce sur quoi porte la recherche*.

Dans le même ordre d'idées, World Health Organization (2001 : 147) précise : *The first step in the development of a research project is to state the research problem in precise, clear terms. Definition of the research problem is a prerequisite to clarifying and focusing the investigator's chosen topic*. Le texte indique qu'en formulant le problème, le projet de recherche construit une base solide pour les phases subséquentes : autrement dit, sans problème ou objet à résoudre, on ne saurait avoir des objectifs, hypothèses, méthodologie, plan et budget. L'énoncé du problème clarifie aussi le sujet choisi. Il postule en outre que le choix du type de recherche s'en dégage, de même que l'importance de la recherche pour la société ou l'institution cible.

d. La formulation des hypothèses

C'est la suite logique de la phase précédente qui s'achevait par des questions visant à montrer l'opérationnalité du sujet. Or, si la deuxième phase pose de questions, il est tout à fait convenable qu'à ce stade, l'on formule des réponses tentatives aux questions du problème. Ce sont les hypothèses.

e. La reformulation des hypothèses en variables et indicateurs

Les réponses tentatives doivent ensuite être reprises de manière suffisamment opérationnelle pour pouvoir conduire l'enquête. C'est pourquoi on les déclinera en variables indépendantes et dépendantes, puis, pour chaque variable, on aura des indicateurs à partir desquels il sera possible de tester et vérifier la validité des réponses provisoires.

Nous ne manquerons de dire que l'incidence de ces éléments sur la recherche est capitale. Car, c'est en fonction de ces précisions de départ que seront choisis et élaborés les outils de collecte et d'analyse des données. Les items de ces instruments seront juste une reprise des indicateurs qu'il faudra observer dans la réalité afin de tirer des conclusions.

f. La formulation de l'objectif de l'enquête

Toutes les autres démarches du projet, voire de l'enquête dépendent de la précision des objectifs : le choix de la population à étudier, les moyens de la recherche et les techniques à appliquer.

Rappelons que si la recherche s'attelle à identifier un problème (donc un état défavorable qu'on souhaite changer), c'est qu'il y a à l'autre bout de la chaîne un état souhaité. Cet état à atteindre est l'objectif, qui peut se décliner en objectifs principal et secondaires, ou en objectifs à court terme et à long terme. Notons que ces objectifs dépendent et s'énoncent en fonction des différents bénéficiaires du projet à mener.

g. La construction de l'objet ou les limites de l'enquête

C'est l'étape de la circonscription de la recherche. Cette phase est nécessaire car, c'est le moyen de rendre la recherche réaliste. La faisabilité de l'étude en dépend. Si possible, on précisera donc très clairement qu'est-ce qui a déjà été fait sur le sujet et qu'est-ce qui n'a pas encore été fait. Mais surtout, il s'agit de choisir, dans ce qui n'a pas encore été fait, qu'est-ce que la recherche se propose de traiter, plus précisément. Se limitera-t-on à une simple

« description qualitative du phénomène » ? Fera-t-on un diagnostic du problème qui a déjà été décrit ?

Aussi définira-t-on l'étendue de la description ou du diagnostic à faire : quels sont les différents aspects traitables de la portion retenue et lesquels de ces aspects se propose-t-on de traiter ? Il apparaît donc claire que de cette étape du projet dépend le choix de la méthodologie à appliquer, donc du type de recherche à mener.

Soulignons par ailleurs que la construction de l'objet au sein d'un projet de recherche revient à préciser deux volets : l'objet en tant que problème à résoudre, et l'objet en tant que population et milieu à étudier. Nous avons précisé ci-dessus comment délimiter l'objet en tant que problème à résoudre. Cependant, il faudrait ajouter que dans un projet, il est aussi important d'indiquer la population de l'étude et de dire s'il s'agira d'étudier toute cette population ou juste un échantillon. En termes de lieu, il faut circonscrire le milieu de l'étude, tout en justifiant son choix en se basant sur des critères suffisamment objectifs.

i. Le choix d'une méthodologie

Une fois l'objet défini, puis délimité, le chercheur doit préciser sa méthodologie. Alors, il doit dire quel type d'étude il va mener, par quelles techniques il compte recueillir et analyser ses données, quels critères ont guidé ses choix, puis quels critères guideront l'élaboration, l'application, puis l'analyse et exploitation des données recueillies à travers ces techniques. Pour ce faire, il s'orientera à partir des buts à atteindre et de la population à étudier.

j. La bibliographie

Pour ces deux auteurs, il est toujours nécessaire, quand on s'intéresse à un phénomène en étude, de prendre connaissance de ce qui a déjà été fait soit sur la question ou sur des aspects connexes. Ainsi, à la fin du projet, on devrait indiquer une liste d'ouvrages (principaux et/ou secondaires) qu'on a consultés ou qu'on retient comme bibliographie prospective ou succincte.

Il va sans dire que le projet commence toujours par présenter le thème de la recherche. Sinon, l'on fait de la navigation à vue. Il doit porter un thème, même si ce dernier est provisoire.

Enfin, Courbet (2017, 12) précise qu'une étape supplémentaire devrait intervenir avant la bibliographie. Il s'agit de l'échéancier qui fait l'étalage des différentes tâches à accomplir dans le cadre de la recherche, tout en fixant, pour chaque événement, un délai de rigueur. World Health Organization (2001), pour sa part, met l'emphase sur les considérations éthiques qui doivent préciser les dispositions du chercheur quant à la prise en considération des droits des participants ou encore les possibles conflits d'intérêt liés à la recherche en cours. Ceci ramène les points à évoquer dans un projet à onze : les motivations, la revue de la littérature (avec état de la question), la problématique ou question de recherche, les hypothèses, les variables et indicateurs, les objectifs, la limitation de l'objet, le choix de la méthodologie, l'échéancier et la bibliographie succincte.

IV. LE LANGAGE DU PROJET DE RECHERCHE

À la suite des différents aspects du projet, il s'avère utile de faire des précisions sur la manière dont le projet à la fois intègre les éléments généraux du discours scientifique et se distingue des autres genres scientifiques.

- La concision et la précision

World Health Organization (2001: 167) pose : *The writing should be precise and concise but should include essential points. Information about the problem should be summarized so that the reader is not 'drowned' in detail.* En ceci, la source note que le projet, contrairement à la thèse ou au mémoire qui en découlera, est marqué dans le langage par son économie. Il est donc incontestable pour le chercheur d'éviter les détails et préférer des termes sans équivoque qui dépeignent de manière nette les faits évoqués et évitent au chercheur de rentrer dans des explications qui participent à rendre le projet répétitif et long.

- Le constant recours au métadiscours

Courbet (2017 : 11) note :

Vous devez être capable d'explicitier votre projet de thèse de deux manières différentes au moins : un discours réservé aux spécialistes universitaires de votre sujet et un discours réservé aux néophytes, qui ne connaissent rien à votre sujet de thèse (amis, famille...). L'art est alors d'être capable de s'adapter à sa cible. Parfois un discours intermédiaire est aussi le bienvenu (par exemple, pour expliquer aux chercheurs qui ne travaillent pas sur votre sujet).

L'auteur relève ainsi le fait que le projet, tout comme le rendu de la recherche lui-même, a la particularité d'avoir plusieurs destinataires : les spécialistes du domaine, des chercheurs d'autres domaines, mais aussi des personnes étrangères à la société scientifique. Le langage du chercheur, pour vulgariser ses travaux, se doit donc d'être accessible tant aux spécialistes qu'aux étrangers du domaine. Son discours sera donc à la fois marqué du discours spécialisé (concepts scientifiques propres au domaine) et du métadiscours visant à les expliciter et les rendre intelligibles aux citoyens *lambda*.

- **Un discours atténué**

Le langage du projet porte la double visée, comme nous l'avons dit plus avant, d'être un miroir à la fois pour la recherche et le chercheur. Autrement dit, autant le projet se doit de mentionner l'originalité de la recherche (le cas par exemple sous l'énoncé du problème, à l'état de la question et à la spécification des résultats attendus), autant il précise, par exemple à l'étape de la faisabilité, les aptitudes du chercheur qui sont de nature à contribuer à la conduite jusqu'au bout de la recherche entreprise. Pourtant, Courbet (2017 : 11) précise que ce faisant :

- Vous [entendre ici le chercheur] devez montrer que vous avez les compétences scientifiques pour mener à bien votre projet. - Vous pouvez mettre en avant vos compétences actuelles (bonnes connaissances en statistiques, bonne maîtrise de tels logiciels d'analyse de discours, connaissances en analyses sémiotiques, savoir-faire dans la passation d'entretiens, double formation.... Essayez tout de même de rester humble, (même si parfois c'est difficile !).

Pour le projet de recherche comme pour tout autre texte scientifique, l'atténuation du propos reste donc un principe cardinal à respecter. Le langage doit éviter dans ce cas des termes autoloudatifs.

- **Les temps du projet**

Du point de vue de la chronologie de la recherche, comme nous l'avons déjà souligné, le projet se situe en amont, c'est-à-dire au tout début du processus. Il est donc évident qu'il anticipe en décrivant ce qu'il se propose de faire dans le cadre de l'étude. La précision ayant été faite, notons qu'outre le positionnement au présent pour rapporter par exemple le constat empirique ou les points de vue des différents acteurs cités dans la littérature, il est impératif

qu'à divers niveau, le projet se serve du futur ou du futur proche pour anticiper ou décrire ce qui devra être fait dans la mise sur pied de l'entreprise scientifique.

Le chercheur est un expert ou un expert en devenir de son domaine. Il est donc censé faire preuve d'un niveau acceptable de professionnalisme dans le cadre de ses travaux. Aussi, ce professionnalisme se démontre-t-il à l'élaboration de projets de recherche comme obligation préalable à toute étude. Ceci veut dire que le projet de recherche n'est pas qu'un outil propre à la thèse ou au mémoire. Plutôt, c'est une démarche préalable à toute forme d'entreprise scientifique. Alors, à chaque chercheur de tailler les éléments ici décrits à la mesure de son sujet pour s'assurer un travail scientifique de qualité.

1. Le mémoire et la thèse

Selon l'Université de Sherbrooke (2005), le mémoire, tout comme la thèse, vise un ensemble d'objectifs :

- identifier un problème pratique et sa dimension théorique ;
- appliquer les connaissances théoriques acquises pour proposer une solution ;
- et proposer la mise en œuvre de la solution identifier.

Les articulations du mémoire ou de la thèse

2. L'introduction

C'est la première étape de l'exercice discursif du chercheur. À ce niveau, il a l'objectif de conduire ses lecteurs vers l'objet d'étude. Ainsi, le chercheur reconstruit le contexte d'émergence du sujet : contexte historique, état des lieux juridico-social... Il peut aussi définir les termes en vue d'une réécriture du sujet qui en clarifie les enjeux. Relevons que la définition des termes clés revêt un statut obligatoire en cas d'étude qualitative, les concepts définis servant alors de base orientant l'analyse. L'introduction est en outre le lieu d'énoncer le but du mémoire ou de la thèse et de montrer le lien que l'étude garde avec différents domaines scientifique, autrement dit, ce qu'elle y emprunte et ce qu'elle pourrait y apporter en termes d'avancement des savoirs existants. Enfin, l'introduction annonce les articulations clés du travail aux fins de préparer les lecteurs au contenu de l'objet traité.

3. La problématique

C'est la partie dans laquelle le chercheur pose le problème. Il y soulève un problème généralement empirique et lié à un ensemble de pratiques sociales, professionnelles ou scientifiques. Le problème posé présente aussi un rapport avec des éléments de littérature. Ainsi, la problématique fait une revue sommaire d'éléments de littérature située à l'arrière-plan du sujet et qu'il est utile de rappeler en vue de clarifier le problème à l'étude. Elle se veut en outre le terrain de la définition rigoureuse des concepts exprimant le problème (lorsque celle-ci n'a pas été faite à l'introduction), aspect qui intervient généralement avant que le chercheur ne dégage des constats au titre du problème, au regard de la littérature et/ou des pratiques sociales évoquées au constat empirique. Bref, il s'agit très souvent d'établir la distance entre ce qui devrait se faire (suivant la littérature et ses prévisions) et la réalité pratique (liée au terrain).

De la problématique se dégage donc automatiquement des questions que le chercheur se pose, parmi lesquelles celles qu'il va tenter de résoudre. Il s'agit des questions de recherche qui s'accompagnent évidemment des hypothèses (des réponses provisoires) et de la définition des variables et leurs indicateurs. Il faudrait noter que la définition opératoire des variables est obligatoire dans le cadre des études quantitatives, à l'inverse de la définition des concepts-clés qui est une obligation des études qualitatives (Université de Sherbrooke, 2005 : 16). La problématique tente aussi bien de justifier le problème. Ainsi, le chercheur, en délimitant son objet d'étude (en partie à partir des questions de recherche), explique la raison pour laquelle il est utile pour les praticiens du domaine d'y répondre : c'est la délimitation de l'objet et la construction de l'originalité du sujet (abordées précédemment en déroulant les entrées d'un projet de recherche).

La description du problème et sa reformulation en problématique (questions de recherche) laisse obligatoirement la place à l'énoncé des objectifs à atteindre. Il s'agit de projeter les solutions (possibles) à développer/mettre en œuvre à l'issue de la recherche.

4. La revue de la littérature

La revue de la littérature est le terrain de la démonstration du chercheur des connaissances qu'il a du domaine. Elle fait l'état de ce qui a déjà été dit sur la problématique de manière à éviter des redites. Elle permet donc d'aboutir à un état des lieux de ce qui n'a pas encore été dit et qui reste comme problème à résoudre, d'où le problème abordé. C'est

donc une autre étape de la justification du sujet. Le chercheur doit donc, synthétiser les savoirs livresques passés en revue. Il doit engager une discussion avec les auteurs qu'il évoque, faisant preuve, se faisant, d'un esprit critique par lequel il fait une évaluation des idées des auteurs précédents, montre les gaps qui émergent de la connaissance actuelle et pose sa pensée par rapport à la leur en entrevoyant des pistes de solution à creuser.

5. La méthodologie

C'est le lieu de la construction du cadre de référence qui offre les clés à la résolution du problème circonscrit. Il s'agit, dans un ensemble de théories, de choisir et justifier le choix de celles qui cadrent avec l'objet, tout en élucidant les concepts-clés suggérés par ces théories en guise de piste de résolution à explorer.

Les théories posent les bases du cheminement emprunté pour résoudre le problème posé. Aussi la méthodologie consiste-t-elle en une description motivée de la démarche empruntée par le chercheur. Tous ses choix méthodologiques (approche et type d'étude, population d'étude, lieu de l'étude, techniques d'échantillonnage, corpus, outils de collecte de données, étapes et mode d'application de(s) (l')outil(s) à la collecte des données, technique d'analyse...) sont minutieusement décrits et justifiés.

6. L'analyse et la discussion des données

À l'étape de l'analyse et discussion des données, le mémoire ou la thèse présente les résultats obtenus à l'issue de l'application des outils. Lesdits constats empiriques (souvent chiffrés en fonction du type d'étude qualitative ou quantitative choisi) sont exposés de manière organisée et commentés de manière à faire ressortir les ce qui s'en dégage par rapport au problème à résoudre : c'est l'analyse. À la faveur de la discussion, le chercheur éprouve ses résultats à ceux obtenus par d'autres chercheurs sur le même objet ou aux recommandations de la littérature au sujet de ce qui devrait se faire. Il en tire des conclusions qui soit valident ou infirment les solutions préconisées à la problématique.

7. Les recommandations avec plan d'action de leur mise en œuvre

C'est la dernière articulation du mémoire ou de la thèse. À ce stade, l'activité langagière du chercheur s'oriente dans le sens d'exposer et clarifier les différents contours des solutions préconisées d'avance. Il montre par ailleurs la praticabilité desdites solutions en

les légitimant au rappel des grandes conclusions de l'analyse. Pour illustrer la praticabilité des solutions, une esquisse de mise en œuvre peut être mise sur pied.

8. La conclusion

L'activité discursive ici consiste en une reprise des éléments essentiels de l'étude. Le chercheur rappelle ses objectifs, son problème, sa problématique, ses hypothèses, la démarche méthodologique mise sur pied, les résultats obtenus et les recommandations clés avancées. Il peut aussi ouvrir l'étude en en présentant les zones inexplorées et les possibilités d'études qu'elles offrent.

9. La bibliographie ou les références bibliographiques.

Il s'agit d'une présentation alphabétique et souvent chronologique (pour plusieurs ouvrages du même auteur) ; des ouvrages cités et/ou consultés. Dans le cas où le chercheur choisit de ne référencer que les ouvrages cités, il conviendrait de titrer la partie *références bibliographiques*. Par contre, lorsqu'il choisit d'inclure ceux qu'il a juste consultés, il convient d'employer le titre bibliographie.

NB : le mémoire et la thèse comprennent par ailleurs des pages préliminaires et postliminaires qui accompagnent le texte :

- la page du titre,
- (éventuellement), la page d'identification du jury,
- la dédicace (très concise, (généralement faite d'un seul syntagme citant une seule personne ou un collectif désignés respectivement par des noms individuels ou collectifs),
- les remerciements (en une seule page en général, le chercheur nomme des personnes, organisations et autres institutions publiques ou privées qui ont apporté une contribution significative au travail de recherche, les remercie en justifiant brièvement la reconnaissance par une évocation succincte des apports concrets faits par les concernés,
- le résumé et éventuellement sa traduction : il reprend les éléments essentiels du travail de manière plus succincte - généralement en une page de 150 à 250 mots ; contrairement à la conclusion, il rappelle le constat et exclut les limitations et ouvertures du travail, ainsi que tout détail touchant les éléments clés présents également à la conclusion),

- le sommaire : il présente juste les articulations majeures du plan (titres des parties et chapitres) en indiquant les pages pour en faciliter la localisation,
- les listes des abréviations : elle liste de manière alphabétique les sigles et simples abréviations apparaissant dans le travail et en donne l'orthographe entier dans l'optique de clarifier d'emblée le langage du chercheur,
- listes des tableaux et figures : listent respectivement les tableaux et figures du texte en précisant l'ordre numéraire, les titres et les pages de localisation,
- puis la table des matières : souvent à la fin du texte, indique toutes les articulations du travail (titres et sous-titres),
- les annexes ou appendices : *tous les documents techniques ou les textes explicatifs complémentaires qui n'auraient pas leur place dans le texte principal, au risque de l'alourdir inutilement* (Université de Sherbrooke, 2005 : 36),
- et les index (des auteurs et notions) : listent dans l'ordre alphabétique, selon le cas, les auteurs ou les notions-clés du travail en mentionnant les pages, et donc le nombre d'apparition dans le manuscrit en vue de donner une lisibilité aux auteurs ou termes majeurs.

Les exigences discursives de la thèse et du mémoire

10. Les exigences de clarté

Le manuscrit d'une thèse ou d'un mémoire doit faire preuve de clarté, de concision, de simplicité, d'ordre et d'unité. Pour répondre au besoin de clarté des idées, il est utile de :

- Construire de préférence des phrases courtes au lieu de phrases longues ;
- Bien ponctuer le texte ;
- faciliter la compréhension en présentant les idées et faits dans un ordre logique ;
- Être consistant dans l'emploi du temps des verbes en fonction des articulations (les verbes au passé iraient par exemple avec la description des résultats de l'observation ou de l'enquête, ainsi qu'à la conclusion et le présent pour l'analyse/commentaire et la discussion/interprétation, voire pour le reste du manuscrit, tandis que le futur servirait l'annonce du plan et le conditionnel (au choix du chercheur), pour les hypothèses) ;
- Préférer la forme active à la forme passive, sans que ceci soit contraignant.
- Éviter au besoin d'employer des synonymes qui ne font pas toujours la reprise (exact) du sens du concept ciblé – on peut contourner la répétition par l'emploi de pronoms ;

- Minorer l'emploi des métaphores ;
- Ne dire que ce qui est essentiel, donc éviter des commentaires inutiles ;
- Éviter d'abuser des citations (les parties inutiles du texte cité ne doivent pas être incluses)
- Recourir, au besoin, aux exemples ou illustrations de cas
- Ne pas inclure les expressions poétiques, les tournures de phrases complexes et les mots et expressions évoquant les sentiments du chercheur qui accroissent la subjectivité et réduisent la scientificité du texte ;
- Éviter les expressions du registre familier ;
- Recourir la forme impersonnelle en en vue d'un ton objectif et éviter le *nous* (majestueux ou de politesse, donc avec accord à la première personne du singulier) ou le *je* (surtout dans les études qualitatives), sauf au cas où le chercheur souhaite signifier que le propos est un choix, une opinion ou une décision personnelle.
- Éviter le langage à caractère ouvertement ou indirectement sexiste ou discriminatoire.

i) Les exigences de taille

La thèse se veut plus longue que le mémoire. Alors que la première comporte entre deux cents (200) pages et trois cents (300) pages au minimum selon les écoles, le mémoire, lui, dépasse difficilement les cent-vingt (120) pages.

ii) Les exigences d'édition

Les textes de mémoires et thèses sont hautement chargés en reprises. Il s'agit de citations directes ou indirectes d'autres auteurs, mais aussi de reprises de la pensée du chercheur exprimée dans des portions antérieures du travail. Pour ce qui est des premières, il convient de noter que les textes repris sous forme de citations sont soit mises entre guillemets, en italiques ou en retrait avec réduction de la taille de police selon leurs longueurs et les choix du chercheur. Les reprises indirectes des idées d'autres auteurs font usage des marques du style indirecte, tandis que les auto-reprises sont ponctuées de termes tels : *comme nous l'avons déjà dit, comme nous l'avons indiqué/montré précédemment/supra/plus haut... ou nous le verrons, démontrerons infra, plus bas, par la suite...*

Le texte se veut aussi marqué par des références. Il s'agit de mentions de noms d'auteurs cités suivis des dates et éventuellement de pages, voire portions de textes mentionnées entre parenthèses.

Les textes de thèses et mémoires allient en outre écrits et illustrations sous formes de tableaux, graphiques, schémas, figures, photos et cartes ayant pour visée de clarifier la pensée de l'auteur en la synthétisant ou en fournissant des éléments visuels clarifiant et démontrant les faits décrits.

Les textes de mémoires et thèses font en outre usage d'un langage chiffré pour asseoir la validité de leurs conclusions. Les chiffres qui accompagnent les textes tant dans les études qualitatives et quantitatives illustrent la pensée de l'auteur en lui donnant une once supplémentaire de crédibilité.

2. LES PROPOSITIONS DE CONTRIBUTIONS OU COMMUNICATIONS

Glou (2010) décrit la proposition à une contribution ainsi qu'il suit :

Une proposition de contribution est un texte assez court (une demi-page ou une page maximum) dans lequel on décrit un projet d'article, que l'on propose à la revue qui a fait paraître un appel à contribution. C'est donc un texte qui parle d'un texte à venir, qui n'existe pas encore... !

On note dans ce propos un ensemble de points importants à prendre en compte pour décrire les propositions (de contributions ou de communications).

1. La longueur du texte

La contribution, par rapport à d'autres genres du discours scientifique, se distingue par sa longueur. Le texte est nettement plus court, respectant généralement des limitations en nombre de mots, de signes ou caractères. De toutes les façons, le texte de proposition n'excède jamais une page, la tendance générale étant souvent d'une demi-page pour le corps du texte.

2. La référence à un autre texte en projet

Le texte de la proposition, dans son contenu, est une référence à un autre texte que le chercheur se propose de mettre sur pied : un article, un chapitre d'ouvrage, une communication de colloque, de congrès... Du point de vue des savoirs communiqués, la proposition expose donc les éléments que l'on devrait s'attendre à retrouver dans un texte d'une longueur plus importante à paraître.

3. La subordination à un appel à textes ou communications

La production de la proposition ne se fait pas à l'initiative personnelle du chercheur. Très généralement, elle se veut une réponse à un appel initié par une institution. D'où la mention claire, à l'entête, d'un axe de l'appel au sein duquel s'inscrit le texte que se propose de produire le chercheur. Ce fait laisse évidemment entendre que la proposition est soumise à l'appréciation et à l'acceptation d'un comité scientifique qui peut émettre un avis favorable ou non à la production du texte dont la proposition fait l'économie. Il en découle, du point de vue du langage, que le texte répond à une forte visée de persuasive qui mise fortement sur la pertinence des problème et problématique à aborder, puis la valeur de la méthodologie et des résultats attendus.

Quels sont donc les composantes ou articulations de la proposition ?

Les articulations d'une proposition

La proposition comporte en général deux grandes parties : l'entête et le corps du texte.

a. L'entête de la proposition

Elle renferme des éléments tels :

- Le titre : il doit être bref, captivant, généralement sous la forme d'un syntagme nominal
- L'axe de la proposition : il s'agit de la mention de l'aspect du thème de la revue, de l'ouvrage, du colloque ou du congrès dans lequel s'inscrit le texte proposé. L'axe mentionné est choisi au sein de la liste proposée par l'appel à communications ou contributions.
- Le nom de(s) l'auteur(s), ainsi que l'institution d'attache et l'adresse de chacun des destinataires

b. Le corps de la proposition

C'est le lieu où est faite l'économie du texte en proposition. Il s'agit, de manière succincte, suffisamment tactique, pointue et convaincante, de présenter les éléments essentiels du texte en projet. On peut donc :

- faire la description du contexte d'émergence du sujet : il s'agit de brefs rappels d'ordres institutionnel, purement social, ou scientifique pouvant s'appuyer ou s'étayer à la faveur d'éléments de littérature ;
- spécifier le problème dire clairement le fait intrigant qui découle du contexte en précisant comment par ce fait on s'écarte de la norme qu'on aurait eu le soin de rappeler dans le contexte ;
- énoncer la problématique : c'est préciser la question centrale dont se propose de traiter le texte en gestation ;
- poser l'hypothèse explorée en énonçant une réponse logique provisoire à la problématique ;
- décrire la démarche méthodologique par laquelle le chercheur entend démontrer l'hypothèse posée ;
- préciser l'objectif et les résultats attendus : le texte étant extrêmement court, la stratégie adoptée est d'énoncer un ou des objectifs visés en termes de résultats qu'on souhaite apporter ou démontrer et le but ultime (scientifique ou social) par rapport à ceux que la recherche est censée intéresser.
- Les mots clés : la proposition est souvent bouclée, comme les résumés, par une liste de mots clés. Il s'agit en général de cinq mots dont la teneur sémantique est étroitement liée au thème traité et qui, mis ensemble, donnent une entrée propre dans la compréhension du sujet. Les mots clés listés relèvent des concepts qui seront traités ou développés dans le texte final.

3. LES RAPPORTS

L'un des textes que les chercheurs sont appelés à produire c'est le rapport. Kleemann-Rochas, Farina, Fernandez et Michel (2003 : 14) notent que dès le début de leurs carrières, c'est-à-dire à partir des années d'initiation à la recherche, les chercheurs sont appelés à rédiger différents types de rapports : le rapport d'expérience, celui de recherche et celui de compilation... Les auteurs notent :

Nous prenons en considération 6 formes de rapports ou d'écrits similaires : rapport de stage et rapport d'activité en cours (rapport de recherches ou rapport d'expérience, projet de recherche, mémoire ou rapport de compilation, rapport de DEA, rapport scientifique) en privilégiant l'étude des rapports de recherche.

1. rapport de stage

C'est celui que le chercheur rédige à l'issue d'un stage en entreprise ou en laboratoire. Il a pour visée d'exposer l'expérience acquise du chercheur, en l'occurrence les différentes activités menées et les leçons sous-jacentes. Les auteurs pointent que le rapport de stage s'articule généralement en quatre temps : la chronique, la chronologie, les résultats et la conclusion.

a- La chronique

Les informations fournies dans cette partie portent en général sur les points suivants.

- La genèse de l'activité : comment est né le projet de stage
- Les personnes ou les facteurs ayant permis ou contribué à son organisation, et éventuellement, son financement
- Le domaine dans lequel le stage a été effectué
- Le lieu d'effectuation : *où et chez qui ?*
- La période du stage : *quand*
- Les objectifs de départ et les compétences visées

La chronique constitue en général l'entrée en matière du rapport. Autrement dit, elle pourrait en constituer l'introduction. Les auteurs soulignent que dans certains cas, seuls les deux premiers points forment l'introduction, les points subséquents formant la première partie du développement.

b- La chronologie

La deuxième phase a pour objectif d'informer le lecteur sur l'atteinte ou non des objectifs communiqués et arrêtés en amont du stage, en termes de compétences cibles. Il s'agit en outre de dire *comment a eu lieu la confrontation avec le domaine d'activités abordé* (Rochas, Farina, Fernandez et Michel, 2003 : 15). La phase donne l'exact déroulement des activités menées et éventuellement, les modifications d'objectifs opérées.

c- Les résultats

Les résultats précisent :

- Ce qu'on a appris ou les découvertes faites
- L'utilité des découvertes faites

- L'intérêt des trouvailles, leurs nouveauté et particularité ; il pourrait s'agir de nouvelles méthodes, de nouvelles techniques de traitement, d'une documentation nouvelle ou de la confirmation et éventuellement de l'approfondissement d'hypothèses.

d- La conclusion

La conclusion, elle, présente deux visées : établir le bilan du stage et les ouvertures. Le bilan fait l'état du stage du point de vue des méthodes, théories et au besoin, des pratiques professionnelles acquises. Il s'agit de jeter un regard critique sur ce qui a été fait, au besoin en mentionnant les problèmes rencontrés. Les ouvertures, quant à elles, établissent les domaines qui méritent d'être explorés soit par le chercheur au cours d'autres activités du même type ou sous d'autres formes de travaux scientifiques, soit par d'autres chercheurs opérant dans le même domaine. Les ouvertures pourraient être entendues comme constituant en partie les recommandations émanant d'observations faites sur l'activité menée.

Il serait utile de noter que le rapport de stage porte principalement sur des pratiques passées. Il en découle que le texte porte en général la marque d'un temps dominant, le passé. Certaines sections, toutefois, (c'est l'exemple de la conclusion), restent dominées par l'emploi du présent en raison du fait que les éléments qui y sont développés prennent la forme d'analyses.

Par ailleurs, l'expérience étant celle du chercheur, il est possible que le rapport porte l'empreinte d'une quantité importante de marque de subjectivité langagière telle le « nous ». Néanmoins, le chercheur pourrait également choisir de produire un texte à subjectivité très faible, par exemple par l'emploi de tournures impersonnelles.

2. Le rapport d'activité en cours encore appelé rapport de recherches ou rapport d'expérience

Le rapport d'activité en cours est un bilan du travail effectué par un chercheur à une étape de son activité de recherche. C'est un texte qui rend compte de ce qu'il a pu faire à une étape donnée du travail, donc qui part des objectifs fixés par l'échéancier du chercheur pour montrer par rapport à l'objectif général, ce qui a pu être fait, de quelle manière, par quels moyens et au prix de quels efforts et de quelles difficultés surmontées. Les articulations du rapport d'activité en cours sont les suivantes.

a. Le rappel des objectifs de l'activité de recherche

Tout rapport part d'un rappel des constats qui fondent la recherche, du problème qui en découle, des questions de recherche qui s'en dégagent, des hypothèses formulées et enfin des objectifs fixés avec échéancier. Ces éléments devraient donc constituer l'entrée du rapport d'activité en cours.

b. L'état des objectifs atteints

Ici, le chercheur fait le compte-rendu de ce qu'il a pu faire par rapport à ce qui était prévu en mettant l'accent sur les résultats escomptés et ceux obtenus.

c. Le rapport des moyens et méthodes mis en marche

À ce stade, le chercheur rend compte des moyens déployés pour atteindre les résultats obtenus. Il décrit par ailleurs sa démarche et les outils méthodologiques employés.

d. Les difficultés rencontrées

Éventuellement, le chercheur rend compte des difficultés auxquelles il a pu faire face, celles-ci étant de nature à conditionner la qualité des résultats obtenus, voire la suite du travail.

e. Les perspectives

Le rapport s'achève par des projections du chercheur. Il définit l'objectif ou les objectifs spécifiques suivants, puis précise les résultats escomptés en insistant sur les moyens à mettre en œuvre pour les réaliser.

Le chapitre qui se referme s'inscrivait dans la suite de chapitre précédent. Il était alors question de montrer comment le discours scientifique s'articule à la faveur de ses deux derniers axes, notamment les axes axiologiques et typologiques.

Dans le premier cas, il a été décrit comme étant marqué par la politesse linguistique. À ce titre, il remplit une fonction de figuration et permet au chercheur d'entretenir des réseaux de relation avec les autres chercheurs, mais aussi avec la société de manière générale. Au plan typologique, il a été question d'observer comment différentes fins fondent la production de divers sous-genres du discours scientifique. Faute de pouvoir passer en revue toutes les formes du discours de recherche, quelques-unes ont été dépeintes avec insistance sur

les buts recherchés par leur production, les contextes de leur emploi, leur structuration et selon le cas, les exigences spécifiques de langage qui leur sont liées.

Ces différents éléments qui complètent la description de la super structure du discours scientifique ne sauraient faire sens en didactique pris en l'état. Il serait donc utile de définir des pistes de didactisation pouvant favoriser leur transposition dans la salle de classe, d'où la place du chapitre qui va suivre.

CHAPITRE IX :

ESSAI DE DIDACTISATION DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

Les chapitres précédents de cette partie ont été l'occasion de faire le point sur l'aspect épistémologique du discours scientifique. Ils ont notamment permis de montrer les différents savoirs et savoir-faire qui se classent dans le discours scientifique et que la didactique se doit de transformer en savoirs enseignables et assimilables. Conformément à notre première hypothèse, trois grands axes ont alors été élucidés, notamment les axes informationnel, symbolique et typologique.

Dans ce dernier chapitre, il est question de répondre effectivement à nos deuxième et troisième questions de recherche. Autrement dit, nous nous posons la question de savoir comment transformer les éléments épistémiques sus-développés en éléments assimilables aux deux premiers niveaux de l'enseignement universitaire ? L'hypothèse qui conduit le développement de ce chapitre soutient que l'enseignement du discours scientifique se prêterait à une démarche de type documentaire, empirique et actionnelle à partir de corpus extraits de textes scientifiques et pourrait s'orienter à la lumière d'un référentiel faisant valoir la compétence informationnelle au sens de Puren. Deux aspects seront donc élucidés ici. D'abord, la démarche d'enseignement du discours scientifique, puis le référentiel de compétences liées au discours scientifique.

I. DE LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS SCIENTIFIQUE

Comme nous l'avons annoncé plus avant, l'enseignement du discours scientifique se calque avant tout sur celui des savoirs et savoir-faire linguistiques. Il convoque alors en priorité les démarches du développement de l'écrit (lecture et écriture) et de l'oral (écoute et expression orale).

a. Des objectifs de l'enseignement du discours scientifique en termes de savoir-faire langagiers

L'enseignement du discours scientifique recherche, comme nous l'avons dit précédemment, le développement des capacités du chercheur à exprimer des savoirs scientifiques. Il comporte ainsi des sous-objectifs liés au l'oral et à l'écrit.

- À l'oral

À l'oral, l'enseignement du discours scientifique vise la maîtrise de la capacité à exprimer aisément et convenablement des savoirs scientifiques sous différentes formes : exposés, débats, soutenances, conférences, communications scientifiques, éloges, dédicaces... L'atteinte de cet objectif passe par un second qui est celui de l'écoute, le chercheur devant construire son discours à l'écoute d'autres discours scientifiques.

- À l'écrit

À l'écrit, il s'agit de construire la capacité des chercheurs à exprimer des savoirs scientifiques sous formes scripturale, notamment dans le cadre de genres tels : le mémoire, la thèse, les rapports, les exposés, les projets (de recherche), les articles, les communications, les conférences, les résumés... comme dans le cas précédent, l'atteinte de l'objectif intègre un aspect de réception de textes soit par l'écoute ou par la lecture.

b. De la démarche d'enseignement

De manière globale, la démarche d'enseignement du discours scientifique se veut de type documentaire, empirique et actionnelle.

• **Au plan documentaire**

La démarche du traitement didactique du discours scientifique intègre absolument la mise en concours de textes. Il s'agit d'extraits de textes scientifiques à choisir et à analyser en fonction des objectifs à atteindre. Il faudrait noter que sur le plan informationnel, les textes donnent l'occasion d'observer les différents phénomènes polyphoniques que nous avons présentés en traitant de l'aspect épistémologique du discours scientifique. C'est le lieu de les voir à l'œuvre et de les prendre de manière isolée ou conjointe. Les textes servent donc d'illustrations pour accompagner les propos de l'enseignant.

Du point de vue symbolique, les textes permettent tout aussi bien de mettre en lumière les phénomènes linguistiques liés à la politesse qui doit caractériser le propos du chercheur. Les extraits choisis pour illustrer le cours doivent donc intégrer ou porter sur cet aspect qui reste capital pour l'expression scientifique. Il en est de même de l'aspect typologique qui doit s'étayer à la sélection d'extraits variés en fonction des différents sous-genres scientifiques à traiter. Deux visées pourraient alors orienter la sélection ici. D'abord, il pourrait s'agir de chercher, à travers une variation des genres de textes choisis, comment différents

phénomènes polyphoniques se mettent en place pour construire le contenu des textes scientifiques. Des différences pourraient ainsi être pointées à travers cette variation. Dans le second cas, la variation obéirait strictement à la visée de donner une illustration de la construction du discours qui caractérise chaque sous-genre. Il convient de remarquer que ce procédé, pour plus d'efficacité, devrait concerner et obligatoirement inclure à la fois des coupures de productions écrites et orale, vu la place de plus en plus importante qu'occupe les documents audio ou audio-visuels en raison de la prolifération des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Enfin, le choix des documents devrait pouvoir permettre d'observer à la fois l'emploi réussi des différents éléments du discours scientifique présentés ci-dessus et les cas d'erreur à éviter.

- **Au plan empirique**

En lien avec l'aspect documentaire, la démarche empirique appliquée à l'enseignement du discours scientifique met en lumière le rôle prépondérant de l'exploitation des documents aux fins d'observer, de repérer, d'identifier, d'isoler et de commenter les différents phénomènes discursifs liés aux trois axes du discours scientifique. Les travaux marquant l'enseignement doivent donc, outre la spécification des concepts, permettre une mise en activité dans laquelle les chercheurs vont lire ou écouter les documents choisis, identifier les exemples de réalisation des différents phénomènes ou les erreurs, modifier au besoin en corrigeant les erreurs ou en appliquant des phénomènes indiqués pour enrichir le contenu. Bref, il faudrait que le travail fait à partir des morceaux choisis donne droit à une manipulation des textes pouvant aboutir à un enrichissement de la compréhension des phénomènes épistémiques sus-décrits.

- **Au plan actionnel**

L'organisation de l'activité devrait s'inspirer des conceptions de l'approche actionnelle. Il s'agit en d'autres termes de privilégier la mise en action. On voit alors la place déterminante du rôle à mimer, de la mise en situation-problème, de l'activité de résolution-production et de la réalisation de produits (textes scientifiques de différents ordres pouvant répondre aux diverses fins imposées par les situations qui marquent la vie du chercheur ou la vie universitaire au quotidien.

La démarche actionnelle conçoit que l'activité de recherche de manière générale et l'expression scientifique plus spécifiquement, engage des compétences qu'on ne peut

construire qu'en situation, c'est-à-dire en investissant l'activité et le cadre même de la production discursive du chercheur. En d'autres termes, on apprend à faire de la recherche en la faisant, on apprend à exprimer des savoirs scientifiques en s'exprimant dans le cadre de la production d'un texte scientifique répondant à une situation donnée. D'où la première considération que l'enseignant doit observer dès la planification de son cours : la formulation du rôle.

1. De la formulation du rôle à mimer

L'activité de construction des compétences discursives liées au discours scientifique vise à permettre aux apprenants à assumer proprement leur rôle ou futur rôle de chercheurs. Il en découle alors que la formulation des tâches doit à chaque fois rappeler ce rôle dans l'ensemble, voire, demander aux apprenants de l'assumer en le contextualisant selon les domaines où l'activité de recherche pourrait s'exercer. Autant dire que de manière générale, le rôle à mimer lors de l'apprentissage est celui de *chercheur*. Pourtant, ce rôle peut prendre d'autres codifications selon les situations et les domaines admettant l'activité scientifique. Il faut par exemple voir que le chercheur peut assumer une casquette plus spécifique d'activiste écologiste par exemple, de praticien ou professionnel d'un domaine d'activité (technicien de laboratoire, médecin, enseignant, botaniste), etc. Ces différents rôles secondaires, plus spécifiques, doivent donc être repérés et attribués selon les filières et les situations-problèmes aux chercheurs. Ainsi, en les assumant, ces derniers apprennent par le biais même l'articulation du langage qui va avec le domaine où s'exerce la fonction et construisent les compétences langagières en préparation de leur intégration possible desdits rôles dans le futur.

2. De la mise en situation-problème

L'attribution de rôles à mimer est concomitante à la définition de situation problèmes. En effet, le chercheur a pour fonction d'identifier au quotidien des problèmes qu'il doit résoudre en appliquant des outils scientifiques. Selon son rôle social, diverses situations constituent alors son quotidien, avec à chaque fois des discours à produire en vue d'orienter les pratiques sociales et professionnelles. Le travail de l'enseignant consiste, dans cette perspective, à repérer, pour chaque filière, les débouchés sociaux et les problèmes possibles à résoudre.

Il est à noter que les situations-problèmes ont la fonction non seulement d'attribuer des rôles sociaux, mais aussi de préciser des domaines d'application, voire de cibler des genres bien définis en fonction des besoins de la situation. C'est donc le moyen de reverser l'activité d'apprentissage du discours scientifique dans la vie réelle du chercheur, de rendre le travail authentique et d'assurer une réelle préparation du chercheur à ce qui l'attend à la suite de sa formation.

3. De l'activité de résolution-production

L'activité de classe doit intégrer travail empirique d'acquisition des phénomènes discursifs en lien avec l'expression scientifique et production de sous-genres textuels oraux et/ou écrits ciblés par les situations définies. Plusieurs scénarios sont alors à envisager.

- **La lecture-écriture :** on pourrait partir de la lecture et de l'analyse de documents écrits pour la production de textes présentant une valeur polyphonique certaine, le respect des normes de politesse linguistique et des caractéristiques du sous-genre cible.
- **L'écoute-écriture :** est possible de construire un sous-genre écrit à travers l'exploitation de document audio ou audiovisuels qui serait, dans ce cas, exploités en tenant compte des mécanismes de construction du propos, voire des points de vue exprimés.
- **L'écoute-oral :** les documents audio ou audiovisuels peuvent servir de point de départ d'observation de rituels de prise de parole propres à certaines cérémonies académiques, ou liés à certains sous-genres oraux du discours scientifique. Ils peuvent aussi permettre d'atteindre la norme de construction du propos dans le cadre d'une allocution soutenue ou encore de voir, de manière générale, comment l'expression scientifique s'exerce à l'écrit. Dans le second volet, l'observation conduit automatiquement à une émulation dans le cadre de la production d'un discours oral répondant aux besoins d'une situation problème.

À la lecture de ce qui précède, on voit donc qu'en lien avec les exigences de l'approche actionnelle, c'est une démarche alliant théorie et pratique qui se met en marche. L'enseignant entraîne le groupe dans un travail de découverte et d'appropriation des concepts liés au discours scientifique. Si la découverte est théorique puisqu'elle appelle les explications de l'enseignant et la lecture de documents supplétifs expliquant les différents phénomènes, l'appropriation, elle, engage un travail empirique d'analyse de documents et de

production. Autrement dit, c'est l'analyse documentaire et la production de textes qui favorisent la construction des compétences liées au discours scientifique.

4. De la réalisation de produits : une approche variée de découverte des différents sous-genres

La logique d'organisation de l'activité d'enseignement-apprentissage repose, outre la maîtrise des phénomènes polyphoniques et de politesse linguistique, sur l'initiation aux différents sous-genres. Il est alors question, dans le cadre du cours, de donner aux chercheurs en formation, l'occasion de se construire une expérience diversifiée du discours scientifique. Il faudrait voir ici l'apport de l'axe typologique développé ci-dessus. L'enseignant s'emploiera donc à faire produire des textes écrits et oraux divers en s'orientant par la diversité des textes scientifiques et selon les situations qui commandent leur production. Cette découverte-production de textes sera échelonnée sur le nombre d'années équivalant à chaque cycle, mais surtout, il devrait s'agir d'une activité qui se complexifie. Autrement dit, on commencera par aborder les genres les plus simples, puis on ira progressivement vers ceux les plus complexes. Il serait également utile de replacer chaque texte à produire dans le cadre de la réponse à un ou des problèmes sociaux de manière à mettre en lumière l'aspect social du discours de recherche. Pour donner plus de lisibilité à ce qui vient d'être dit, nous suggérons ci-dessous un référentiel de compétences donnant corps à l'organisation du cours d'initiation au discours scientifique.

II. DE L'APPORT DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES LIÉES AU DISCOURS SCIENTIFIQUE

Le référentiel que nous présentons ci-dessous s'articule en quatre modules. Ceux-ci couvrent les différents aspects du discours scientifique, mais surtout, se prêtent aux recommandations de l'approche par les compétences qui introduit la notion de compétences et de situations-problèmes. Ainsi, le référentiel se veut un essai d'application sociale des savoirs linguistiques liés au discours scientifique qui répond aux fins sociales de l'activité scientifique. Il faudrait remarquer que les trois premiers modules correspondent au premier cycle de l'enseignement supérieur, pendant que le dernier module correspond au second cycle qui ne comporte généralement que trois semestres de cours, la deuxième année étant généralement consacrée à la préparation aux stages ou aux activités marquant la rédaction des mémoires.

RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES LIÉES AU DISCOURS SCIENTIFIQUE

Tableau 29: Module I

COMPÉTENCES	EXEMPLES DE SITUATIONS	POSTURE PROFESSIONNELLE	TÂCHES ET PRODUITS		EXEMPLES DE RESSOURCES	
			ORAL	ÉCRIT	COGNITIVES	MATERIELLES ET HUMAINES
Informer un public ou s'informer sur des faits scientifiques	Produire un exposé oral ou écrit de 4 à 5 pages sur un problème social donné.	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	<p>Écouter des exposés audio ou vidéo liés au domaine cible pour identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le caractère polyphonique desdits textes - les idées véhiculées <p>Produire un exposé en présentiel ou sur enregistrement vidéo sur le problème social</p>	<p>Lire un groupement de textes liés au domaine cible pour identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le caractère polyphonique desdits textes - les idées véhiculées <p>Produire un texte de 4 à 5 pages présentant les différentes idées recueillies en lecture et en</p>	<p>LA POLYPHONIE DES TEXTES SCIENTIFIQUES (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définition de la polyphonie - Texte scientifique comme moyen de transmission d'informations <p>1. Les éléments de la configuration polyphonique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le locuteur (constructeur du discours) - Le sujet parlant (être de chair qui se matérialise 	<p>Textes : articles, communications, mémoires...</p> <p>Enregistrements audio ou vidéo de soutenances, d'exposés, de conférences...</p> <p>Experts du domaine concerné</p>

			cible.	observant les éléments de la configuration polyphonique qu'un commentaire accompagnateur devra faire ressortir lors de la présentation orale.	dans le système polyphonique en tant que du locuteur) - Les énonciateurs ou êtres discursifs - Les points de vue ou idées	
	Produire une recension critique d'écrits sous forme d'exposé oral ou écrit de 4 à 5 pages sur un problème social donné.	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	Écouter et analyser des exposés audio ou vidéo liés au domaine cible selon les tendances en polyphonie pour identifier : - l'attitude des locuteurs - le contenu - les énonciateurs	Lire un groupement de textes liés au domaine cible selon les tendances en polyphonie pour identifier : - l'attitude des locuteurs - le contenu - les énonciateurs Produire une	2. Les tendances en polyphonie et le triplet : attitude du locuteur, contenu et énonciateurs - La tendance attitudinale - La tendance musicale	Textes : articles, communications, mémoires... Enregistrements audio ou vidéo de soutenances, d'exposés, de conférences... Experts du domaine cible

			Produire un exposé présentant la recension critique d'écrits produite précédemment en présentiel ou sur enregistrement vidéo	recension critique écrite en 4 ou 5 pages faisant la synthèse des différentes idées recueillies en lecture en observant le triplet : attitude des locuteurs, contenu et énonciateurs		
Convaincre son lectorat ou auditoire à travers un texte scientifique	Réagir à un sujet d'actualité sur des bases scientifiques à partir d'un exposé oral ou écrit de 4 à 5 pages sur un problème social donné	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	Écouter et analyser des discours audio ou vidéo liés au domaine cible selon un ou plusieurs phénomènes linguistiques marqueurs de polyphonie	Lire un groupement de textes liés au domaine cible à la lumière d'un ou plusieurs phénomènes marqueurs de polyphonie	3. Les phénomènes linguistiques marqueurs de polyphonie - Les marques de négation - Les discours rapportés (discours direct, discours indirect, discours indirect libre) - Les traces des protagonistes de	Textes : articles, communications, mémoires... Enregistrements audio ou vidéo de soutenances, d'exposés, de conférences... Experts du

			Produire une prise de position vidéo ou audio sur le problème social en débat en s'inspirant des phénomènes polyphoniques et des informations recueillies à l'analyse des vidéos, audio et écrits analysés	Produire une prise de position documentée écrite en 4 ou 5 pages sur le problème social en débat en s'inspirant des phénomènes polyphoniques et des informations recueillies à l'analyse des vidéos, audio et écrits analysés	l'énonciation (ou énonciateurs) : voir les marques de personnes (1 ^{ère} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} personnes) – pronoms personnels, les adjectifs possessifs, - Les adjectifs subjectifs - Les modalités - Les connecteurs - L'argumentation - La présupposition et l'implicite (l'implicature, l'implicite, le présupposé, le sous-entendu) - L'ironie - La négation	domaine concerné
	Réagir à un sujet d'actualité sur des bases scientifiques à	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	Écouter et analyser les valeurs hybrides et argumentatives de	Lire et analyser les valeurs hybrides et argumentatives d'un groupement	LA POLYPHONIE DES TEXTES SCIENTIFIQUES (2) 1. Polyphonie et personnes	Textes : articles, communications, mémoires... Enregistrements

	partir d'un exposé oral ou écrit entre 8 et 10 pages sur un problème social donné		discours audio ou vidéo liés au domaine cible en se référant à plusieurs phénomènes polyphoniques	de textes liés au domaine cible à la lumière de plusieurs phénomènes marqueurs de polyphonie et de la notion d'hybridité textuelle	du discours : les protagonistes du discours scientifique	audio ou vidéo de soutenances, d'exposés, de conférences... Experts du domaine concerné
			Produire une prise de parole vidéo ou audio sur le problème social en débat en s'inspirant des phénomènes polyphoniques, des notions d'hybridité et argumentation, ainsi que des informations recueillies à	Produire un texte écrit entre 8 et 10 pages sur le problème social en débat, en s'inspirant des phénomènes polyphoniques, de la notion d'hybridité textuelle et des	2. Polyphonie et constitution du texte scientifique : l'intertexte scientifique	
					3. Polyphonie et discours scientifique comme entité hybride (jonction des textes argumentatif, descriptif, assertif, informatif, explicatif) - les types de textes - l'hybridité textuelle du texte scientifique - le rôle des phénomènes polyphoniques dans la	

			l'analyse des vidéos, audio et écrits analysés	informations recueillies à l'analyse des vidéos, audio et textes analysés	jonction cohésive des différents types de textes présents dans un DS. - Le rôle des phénomènes polyphoniques dans la transformation des différents types de textes en entités argumentatives	
--	--	--	--	---	---	--

Tableau 30: Module 2

COMPÉTENCES	EXEMPLES DE SITUATIONS	POSTURE PROFESSIONNELLE	TÂCHES ET PRODUITS		EXEMPLES DE RESSOURCES	
			ORAL	ÉCRIT	COGNITIVES	MATERIELLES ET HUMAINES
Transmettre des informations scientifiques	Résoudre un problème social à travers de textes oraux et écrits de 10 à 15 pages	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	Écouter et analyser des discours audio ou vidéo liés au problème social cible en observant l'usage des progressions textuelles Donner une interview ou une conférence enregistrée en observant les progressions	Lire un groupement de textes liés au problème social cible en observant l'usage des progressions textuelles Rédiger un script en préparation d'une interview ou d'une conférence à l'analyse de vidéos, audio et écrits et en observant les	LA POLYPHONIE À TRAVERS LES PROGRESSIONS TEXTUELLES (1) - Définition de la progression textuelle - Les types de progression textuelle (progressions à thème constant, à thème linéaire et à thème éclaté) - Les particularités du texte scientifique du point de vue de la progression textuelle - L'hybridité de la progression thématique classique dans le discours scientifique	Textes : articles, communications, mémoires... Enregistrements audio ou vidéo de soutenances, d'exposés, de conférences... Experts du domaine cible

			textuelles	progressions textuelles		
Convaincre à partir d'informations scientifiques	Résoudre un problème social à travers de textes oraux et écrits de 10 pages minimum	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	<p>Écouter et analyser des discours audio ou vidéo liés au problème social cible en observant l'impact des structures de phrases, des digressions et du dialogisme</p> <p>Faire un exposé en présentiel ou sous enregistrement vidéo ou audio en appliquant correctement les</p>	<p>Lire un groupement de textes liés au problème social cible en observant l'impact des structures de phrases, des digressions et du dialogisme</p> <p>Rédiger un exposé à partir d'informations recueillies à l'analyse de vidéos, audio et écrits et en appliquant</p>	<p>LA POLYPHONIE À TRAVERS LES PROGRESSIONS TEXTUELLES (2)</p> <p>- Structure des phrases, progression thématique et contenu du discours scientifique</p> <p>- Digressions et progression thématique dans le discours scientifique</p> <p>- Le dialogisme du texte scientifique</p>	<p>Textes : articles, communications, mémoires...</p> <p>Enregistrements audio ou vidéo de soutenances, d'exposés, de conférences...</p> <p>Experts du domaine cible</p>

			notions de structure des phrases, digression et dialogisme	correctement les notions de structure des phrases, digression et dialogisme		
	Résoudre un problème social à travers de textes oraux et écrits de 10 pages minimum	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	Écouter et analyser des discours audio ou vidéo liés au problème social cible en observant l'application du modèle CARS Faire un exposé en présentiel ou sous enregistrement vidéo ou audio en appliquant correctement le	Lire un groupement de textes liés au problème social cible en observant l'application du modèle CARS Rédiger un exposé à partir d'informations recueillies à l'analyse de vidéos, audio et écrits et en appliquant	La progression thématique d'après le modèle <i>Creating a Research Space</i> (CARS) de Swales (1990) : l'établissement du territoire, l'établissement de la niche, l'occupation de la niche	Textes : articles, communications, mémoires... Enregistrements audio ou vidéo de soutenances, d'exposés, de conférences... Experts du domaine concerné

			modèle CARS	correctement le modèle CARS		
Gérer un réseau de relations	Résoudre un problème social à travers de textes oraux et écrits de 10 à 15 pages	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	<p>Écouter et analyser des discours audio ou vidéo liés au problème social cible en observant l'usage de la politesse linguistique</p> <p>Donner une interview ou une conférence enregistrée en observant les normes de politesse linguistique</p>	<p>Lire un groupement de textes liés au problème social cible en observant l'usage de la politesse linguistique</p> <p>Rédiger un script en préparation d'une interview ou d'une conférence à l'analyse de vidéos, audio et écrits et en observant les normes de politesse linguistique</p>	<p>LA POLITESSE LINGUISTIQUE DANS LE DISCOURS SCIENTIFIQUE</p> <p>a. La notion de face et les types de rapports qu'elle induit dans le cadre du discours scientifique</p> <p>b. La rationalité : le ménagement de la personnalité de l'autre et de sa personnalité à travers la collaboration productive</p> <p>c. L'implicature ou inférence conversationnelle : les règles et marques langagières qui matérialisent la volonté des locuteurs à coopérer en vue de réussir leur échange</p>	<p>Textes : articles, communications, mémoires...</p> <p>Enregistrements audio ou vidéo de soutenances, d'exposés, de conférences...</p> <p>Experts du domaine concerné</p>

					d. L'objectivité/subjectivité langagière dans le discours scientifique	
	Résoudre un problème social à travers de textes oraux et écrits de 10 pages minimum	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	Écouter et analyser des discours audio ou vidéo liés au problème social cible en observant l'application ou non des mesures de politesse linguistique Faire un exposé en présentiel ou sous enregistrement vidéo ou audio en appliquant les normes de la	Lire un groupement de textes liés au problème social cible en observant l'application ou non des mesures de politesse linguistique Rédiger un exposé à partir d'informations recueillies à l'analyse de vidéos, audio et écrits et en appliquant les	POLITESSE LINGUISTIQUE ET FIGURATION DANS LE DISCOURS SCIENTIFIQUE 1. Les objectifs du DS : transmettre des connaissances, convaincre et gérer des réseaux de relation 2. Le DS comme discours à portée sociale 3. Le DS comme discours auto-constituant 4. Le DS comme discours hétéro-constituant 5. Les types de menaces pouvant peser sur la face - L'autoglorification	Textes : articles, communications, mémoires... Enregistrements audio ou vidéo de soutenances, d'exposés, de conférences... Experts du domaine cible

			politesse linguistique	normes de la politesse linguistique	- L'hétéro-glorification - L'auto-flagellation - L'hétéro-flagellation 6. Le rôle régulateur du DS	
--	--	--	------------------------	-------------------------------------	---	--

Tableau 31: Module 3

COMPÉTENCES	EXEMPLES DE SITUATIONS	POSTURE PROFESSIONNELLE	TÂCHES ET PRODUITS		EXEMPLES DE RESSOURCES	
			ORAL	ÉCRIT	COGNITIVES	MATÉRIELLES ET HUMAINES
Exprimer des savoirs scientifiques et gérer des réseaux de relations	Produire un exposé oral ou écrit de 4 à 5 pages sur un problème social donné	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	Écouter et analyser des discours audio ou vidéo liés au problème social cible en observant l'application ou non de stratégies de construction des textes scientifiques	Lire un groupement de textes liés au problème social cible en observant l'application ou non de stratégies de construction des textes scientifiques	POLYPHONIE ET STRATÉGIES DE CONSTRUCTION DU TEXTE SCIENTIFIQUE 1. La généralisation 2. La planification 3. Le cadrage : générique hétérocentrée, spécifique autocentrée, mixte (faisant la jonction des deux) 4. La figuration 5. L'énumération : numération	Textes : articles, communications, mémoires... Enregistrements audio ou vidéo de soutenances, d'exposés, de conférences... Experts du domaine cible

			Faire un exposé en présentiel ou sous enregistrement vidéo ou audio en appliquant différentes stratégies de construction des textes scientifiques	Rédiger un exposé à partir d'informations recueillies à l'analyse de vidéos, audio et écrits et en appliquant différentes stratégies de construction des textes scientifiques	cardinale ou ordinale des faits, numération alphabétique des faits, catégorisation par des signes typographiques (tirets, puces...) 6. La thématisation 7. La reprise (auto-reprise et hétéro-reprise) 8. L'indication	
Exprimer des savoirs scientifiques et gérer des réseaux de relations	Réaliser un sondage en vue de démontrer un fait et d'apporter	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine	Écouter des témoignages touchant le phénomène cible	Lire des avis touchant le phénomène cible Rédiger des	1. La généralisation 2. La planification 3. Le cadrage : générique hétéro-centrée, spécifique autocentrée, mixte (faisant la jonction des deux)	Textes : articles, communications, questionnaires et guides d'entretiens Enregistrements

	des solutions à un problème social donné	de recherche)	Réaliser des interviews et faire un exposé oral sur le phénomène cible à base des données collectées par questionnaire et interview.	guides d'entretiens, questionnaires et exposés portant sur le phénomène cible	4. La figuration 5. La synthèse (figures, cartes et tableaux) 6. Le commentaire	audio ou vidéo de sondages... Experts du domaine concerné
Planifier une activité de recherche	Rédiger et présenter un projet de recherche de 15 à 20 pages sur un problème social donné	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	Écouter des témoignages, exposés et autres documents oraux liés au phénomène cible ou au projet de recherche Réaliser des	Lire des projets de recherche, mémoires et autres textes liés au phénomène cible ou au projet de recherche Rédiger des questionnaires et	LE PROJET DE RECHERCHE 1. Présentation du projet de recherche et de ses objectifs 2. Les qualités d'un bon projet de recherche 3. Les entrées d'un projet de recherche 4. Le langage du projet de recherche	Témoignages, exposés et autres documents oraux Projets de recherche, mémoires, thèses... Experts du domaine concerné

			interviews et présenter un projet de recherche	réaliser un projet de recherche	<ul style="list-style-type: none"> - La concision et la précision - Le constant recours au métadiscours - Un discours atténué - Les temps du projet - Rappel des éléments de la polyphonie et de la politesse linguistique 	
Rendre compte d'une observation en entreprise	Rédiger et présenter un rapport de stage en entreprise	Stagiaire du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	<p>Écouter des exposés portant rapport d'observation en entreprise</p> <p>Faire un rapport de stage oral</p>	<p>Lire des rapports d'observation en entreprise</p> <p>Rédiger un rapport de stage</p>	<p>LES RAPPORTS(1)</p> <p>1. Le rapport de stage</p> <p>a. La chronique</p> <p>b. La chronologie</p> <p>c. Les résultats</p> <p>d. La conclusion</p> <p>2. Rappel des éléments de la polyphonie et de la politesse linguistique</p>	<p>Rapports de stage, mémoires</p> <p>Exposés, rapports de stage oraux</p> <p>Praticiens du domaine, chercheurs experts du domaine, paires avancés</p>

Tableau 32: Module 4

COMPÉTENCES	EXEMPLES DE SITUATIONS	POSTURE PROFESSIONNELLE	TÂCHES ET PRODUITS		EXEMPLES DE RESSOURCES	
			ORAL	ÉCRIT	COGNITIVES	MATÉRIELLES ET HUMAINES
Rendre compte d'une activité de recherche	Rédiger et présenter un rapport d'activité en cours portant sur un problème social identifié	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	Écouter des exposés portant rapport d'activité en cours Présenter un rapport d'activité en cours en présentiel ou sur enregistrement audio ou vidéo	Lire des rapports d'activité en cours Rédiger d'activité en cours	<p>LES RAPPORTS (2)</p> <p>1. Le rapport d'activité en cours encore appelé rapport de recherches ou rapport d'expérience</p> <p>a. La chronique b. La chronologie c. Les résultats d. La conclusion</p> <p>2. Rappel des éléments de la polyphonie et de la politesse linguistique</p>	Rapports d'activité en cours, mémoires, thèses, articles... Exposés, rapports d'activité en cours oraux... Praticiens du domaine, chercheurs experts du domaine, pairs avancés
Rendre compte d'une activité de recherche de	Rédiger et soutenir un mémoire de fin de cycle sur un	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser	Écouter des avis, des documentaires, et extraits de	Lire des mémoires, thèses, communications liés au problème	<p>LE MÉMOIRE ET LA THÈSE</p> <p>1. L'introduction 2. La problématique</p>	Projets de recherche, mémoires, thèses, articles,

fin de cycle	problème social identifié	selon la filière ou le domaine de recherche)	soutenances Présenter des projets de recherche, rapports d'activité en cours et simulation de soutenance	cible Rédiger des projets, rapports d'activité en cours, synthèses de mémoire	3. La revue de la littérature 4. La méthodologie 5. L'analyse et la discussion des données 6. Les recommandations avec plan d'action de leur mise en œuvre 7. La conclusion 8. La bibliographie ou les références bibliographiques 9. Les exigences discursives de la thèse et du mémoire - Les exigences de clarté - Les exigences de taille - Les exigences d'édition - Rappel des éléments de la polyphonie et de la politesse linguistique 2. Rappel des éléments de la polyphonie et de la politesse linguistique	communications... Exposés, documentaires, extraits de soutenances, communications... Praticiens du domaine ciblé, chercheurs experts du domaine, paires avancés
--------------	------------------------------	--	--	--	---	---

					3. Rappel de la méthode CARS	
Candidater dans le cadre d'un appel à communications ou contributions	Rédiger une proposition de texte ou de communication sur un problème social donné et en réponse à un appel à communication ou textes	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	Écouter des documents oraux touchant le problème ciblé Faire l'exposé d'une proposition de communication ou de texte	Lire des appels à communications ou textes et autres documents écrits touchant le problème ciblé Rédiger des propositions de communication ou textes	<p>LES PROPOSITIONS DE CONTRIBUTIONS OU DE COMMUNICATIONS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation des genres et de leurs objectifs 2. La longueur du texte 3. La référence à un autre texte en projet 4. La subordination à un appel à textes ou communications 5. Les articulations d'une proposition <ul style="list-style-type: none"> - L'entête de la proposition - Le corps de la proposition - Rappel des éléments de la polyphonie et de la politesse linguistique <p>2. Rappel des éléments de la polyphonie et de la politesse linguistique</p>	Appels à textes ou communications, propositions de communication ou de textes, projets de recherche, mémoires, thèses, articles, communications... Exposés, documentaires donnant un avant-goût d'un événement (scientifique), communications... Praticiens du domaine ciblé,

					3. Rappel de la méthode CARS	chercheurs experts du domaine, paires avancés
Répondre à un appel à communications ou contributions	Rédiger un article, chapitre d'ouvrage ou une communication sur un problème social donné et en réponse à un appel à communications ou textes	Chercheur du domaine ciblé (à contextualiser selon la filière ou le domaine de recherche)	Écouter des communications, conférences et des documents oraux touchant le problème ciblé Faire une communication	Lire des appels à communications ou textes, des communications, articles, chapitres d'ouvrages et autres documents écrits touchant le problème ciblé Rédiger des communications, articles ou chapitres d'ouvrages et diapositives	L'ARTICLE ET LA COMMUNICATION 1. Présentation des genres et de leurs objectifs 2. La longueur du texte 3. La référence à un autre texte en projet 4. La subordination à un appel à textes ou communications 5. Les articulations d'une proposition - L'entête de la communication ou de l'article - L'introduction - Le corps de la communication ou de l'article - La conclusion - Les exigences de langage de	

					<p>l'article et de la communication (rappel des éléments de la polyphonie et de la politesse linguistique)</p> <p>2. Rappel des éléments de la polyphonie et de la politesse linguistique</p> <p>3. Rappel de la méthode CARS</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Le chapitre qui se referme visait à répondre à la question de savoir comment transformer les éléments épistémiques développés dans les deux premiers chapitres de cette partie en éléments assimilables aux deux premiers cycles de l'enseignement universitaire. Conformément à nos deux dernières hypothèses de recherche, il a été démontré par les analyses de ce chapitre que l'enseignement du discours scientifique se prête à une démarche de type documentaire, empirique et actionnelle. Les aspects documentaire et empirique impliquent l'apport de corpus extraits de textes scientifiques qui doivent être exploités dans le cadre du cours en vue de donner aux apprenants l'occasion d'observer et de manipuler les différents éléments relatifs au discours scientifique. L'aspect actionnel, quant à lui, induit la mise en rapport du traitement des savoirs liés au discours scientifique avec les situations réelles de la vie du chercheur. Pour illustrer cette jonction de visées, nous avons inclus un référentiel de compétences qui a constitué la deuxième partie de ce chapitre. Celui-ci résume la démarche et l'organisation du cours d'initiation au discours scientifique qui doit s'opérer à travers les premier et second cycles de l'enseignement universitaire.

En guise de conclusion partielle, il découle du développement des trois derniers chapitres de ce travail que l'enseignement-apprentissage du discours épistémique passe par l'appréhension des trois grands axes que sont les axes informationnel, symbolique et typologique. Pour donner une image assez globale des contenus qui se classent dans ces trois ensembles, les deux premiers chapitres de la partie se sont penchés sur les différentes notions liées à la polyphonie, puis sur les techniques de rédaction des travaux de thèse dont la figuration caractéristique de la politesse linguistique, et enfin sur les genres fars que commandent différentes situations qui mettent le chercheur à l'épreuve du besoin de s'exprimer pour véhiculer des connaissances scientifiques.

Ce travail exploratoire se justifie par l'idée que les recherches précédentes se sont plus penchées sur des aspects souvent isolés du discours scientifique qui ne permettent pas une reprise efficace dans le cadre de la didactisation. Ce besoin ayant alors été comblé par la rédaction des chapitres sept et huit qui déroulent l'aspect épistémologique du discours scientifique, le dernier chapitre de la partie a permis de proposer des pistes de didactisation de ces éléments. D'une part, une démarche empirique et actionnelle a été mise en avant avec en bonne place le travail documentaire sur l'étude et la production des textes scientifiques. D'autre part, un référentiel de compétences a été mis en place. Celui-ci se veut adaptable aux différentes filières de l'enseignement supérieur et échelonné de manière à marquer le travail réalisé au cours des deux premiers cycles des études universitaires.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le travail qui se referme est parti du constat qu'en dépit de la nature capitale du discours scientifique pour la carrière des futurs chercheurs, son enseignement reste fortement déficitaire. Il en ressort qu'outre les difficultés auxquelles font face les jeunes chercheurs et la résultante faible qualité de leurs travaux de fin de cycles, la non-maîtrise de ce savoir par les étudiants rend en partie compte des forts taux de décrochage qui s'observent d'abord en année terminale du master, puis au terme de la fin de la première année de thèse. Fort de ce constat, la recherche avait pour but général de décrire la structure du discours épistémique, puis de proposer des pistes pour son enseignement, ainsi qu'un référentiel de compétences montrant clairement l'opérationnalisation desdites pistes à travers les deux premiers cycles des études universitaires.

Plus précisément, la recherche avait pour ambition de proposer, premièrement, une description assez exhaustive du discours épistémique pris comme un type d'interaction. Deuxièmement, il était question d'éclairer les pratiques naissantes en didactique du texte scientifique par des pistes méthodologiques pouvant permettre une bonne approche dans la salle de classe et favoriser un meilleur apprentissage de ce genre interactionnel. Troisièmement, le travail visait à mettre à la disposition de la communauté universitaire une esquisse de référentiel directement utilisable dans le cadre de la formation universitaire des futurs chercheurs.

Pour le dire autrement, la recherche visait à répondre à la question générale suivante : comment les éléments constitutifs du discours épistémique peuvent-ils être enseignés à travers les cinq premiers niveaux de l'enseignement universitaire pour une meilleure initiation des étudiants à la recherche ? Pour une meilleure opérationnalisation du sujet, la question générale a été reformulée en trois questions de recherche. Ainsi, il s'agit dans le cadre de l'étude, d'apporter des éclairages aux préoccupations suivantes :

- quelles sont les notions clés du discours scientifique ?
- Quelles méthodes pourraient permettre un enseignement efficace du discours épistémique ?
- Comment organiser les différents éléments constituant la structure du discours scientifique en modules enseignables et assimilables à travers les cinq premiers niveaux de l'enseignement universitaire ?

Sur la base de ces questions, des hypothèses ont été formulées pour d'avantage orienter la recherche. L'hypothèse générale affirmait que la maîtrise du discours épistémique au triple plan opératoire, symbolique et typologique contribuerait à une meilleure initiation des étudiants à la recherche. À partir de cette hypothèse générale, la première hypothèse spécifique de recherche postulait qu'il est possible d'affirmer que trois grandes articulations forment le discours scientifique, dont les aspects symbolique (lié à la politesse linguistique), opératoire (relatif aux mécanismes d'expression du savoir scientifique en fonction des buts) et typologique (portant sur les différents genres épistémiques et leurs caractéristiques).

Pour ce qui est de la deuxième hypothèse spécifique de recherche, elle affirmait que l'enseignement du discours scientifique se prêterait à une démarche de type documentaire, empirique et actionnelle, à partir du corpus extraits de textes scientifiques. La troisième hypothèse spécifique de recherche posait qu'un référentiel faisant valoir la compétence informationnelle au sens de Puren conduirait à une meilleure organisation de l'activité de classe et une couverture efficace des différents aspects du discours scientifique sous forme de ressources organisées en modules traitables au cours des cinq premières années du cycle universitaire.

Pour vérifier les hypothèses précédentes, un devis mixte à la fois quantitatif et qualitatif a été élaboré. Ainsi, outre les données chiffrées qu'il a permis de collecter et documenter, il repose surtout sur un échantillon réduit et l'observation et l'analyse de corpus. La démarche était donc empirique au vu des données qu'il fallait recueillir. Elle se basait sur la collecte et l'analyse de données à partir d'un questionnaire et de l'analyse du contenu des textes scientifiques.

La population d'étude retenue pour l'enquête était constituée d'étudiants inscrits en Master ou en thèse issus de trois facultés de l'Université de Yaoundé 1, notamment les Faculté des sciences, des arts, lettres et sciences humaines, ainsi que des sciences de l'éducation. L'échantillon constitué de manière aléatoire comprenait 100 individus, soit 50 issus de la Faculté des sciences de l'éducation, et 50 autres issus à titre paritaire des deux autres facultés.

Pour ce qui est de l'analyse des discours, nous avons retenu un corpus fait d'extraits tirés de mémoires, thèses et articles produits par des chercheurs en initiation. Lesdits extraits qui ont été anonymisés et codifiés ont été analysés dans l'optique de recenser des erreurs montrant la non-observation des codes relatifs aux différents axes du discours épistémique.

L'optique étant de montrer l'impact négatif du déficit de formation au discours épistémique des jeunes chercheurs en initiation dans ladite université.

Au bout de ce travail, il a notamment été démontré que la formation universitaire au discours scientifique est fort insuffisante et mine le travail de recherche des étudiants des cycles de master et doctorat. Lorsque ceux-ci n'abandonnent simplement pas, ils mettent plus de temps à la rédaction de leurs travaux et font face à d'énormes difficultés. Il a également été prouvé que l'impact négatif de la formation insuffisante des étudiants au discours scientifique s'observe également à travers leurs productions écrites. On a pu voir que de nombreuses occurrences de fautes typiquement liées au maniement de la langue aux fins de l'expression des savoirs scientifiques et de l'atteinte des visées de la science sont observables. Celles-ci réduisent fortement la qualité des travaux produits et les rendent peu compétitifs, le cas des articles des doctorants qui sont très souvent rejetés au terme de l'évaluation préalable à la sélection et la publication des textes en revue.

Fort de ce constat, il a été question dans ce travail, en guise de propositions didactiques, de procéder à une description de la superstructure du discours scientifique. Il s'agissait notamment de faire ressortir les différents savoirs qui le caractérisent au titre de ses trois axes informationnel, symbolique et typologique. Puis, dans un essai de didactisation, nous avons montré comment l'enseignement du discours scientifique pourrait s'envisager en termes de démarche méthodologique. À ce stade, il a été question d'insister sur le fait qu'enseigner le discours scientifique revient à appliquer les techniques relatives au travail empirique et documentaire, mais surtout à suivre une logique actionnelle de mise en travail des apprenants en vue de les faire produire des discours à l'image d'autres textes exploités.

Enfin, pour donner corps à ces suggestions sur la démarche, un référentiel de compétences a été élaboré. Celui-ci s'échelonne sur les quatre années formant l'activité de classe aux premier et deuxième cycles universitaires. Organisé en modules, le référentiel propose des intitulés de compétences, des activités, produits et ressources à employer dans le cadre du cours d'initiation au discours scientifique. Les compétences mise en valeur dans le matériel sont celles qui suivent :

- Informer un public ou s'informer sur des faits scientifiques
- Convaincre son lectorat ou auditoire à travers un texte scientifique
- Gérer un réseau de relations
- Planifier une activité de recherche

- Rendre compte d'une observation en entreprise
- Rendre compte d'une activité de recherche
- Rendre compte d'une activité de recherche de fin de cycle
- Candidater dans le cadre d'un appel à communications ou contributions
- Répondre à un appel à communications ou contributions

Au plan méthodologique, le référentiel propose des tâches orientées de manière à tenir compte des quatre sous-compétences visées par l'enseignement-apprentissage de la langue, notamment l'écoute et l'expression orale, puis la lecture et l'expression écrite. En vue du développement de ces capacités, le matériel met l'accent sur une démarche à la fois actionnelle liée à la production de textes, documentaire (en lien avec l'étude des textes scientifiques) et empirique (qui touche au repérage-analyse, dans ces textes, d'éléments du discours scientifique).

Loin de prétendre d'avoir examiné tous les angles du sujet, il convient de souligner qu'un prolongement du travail pourrait porter sur l'expérimentation du référentiel en situation d'enseignement-apprentissage réelle. Ce travail permettrait alors d'observer les subtilités propres aux différents domaines d'étude qui ne ressortent pas à l'observation du référentiel sus-élaboré.

RÉFÉRENCES

1. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Québec : Les Éditions françaises.
2. (2013). *Sous les discours, l'interaction*. Paris : L'Harmattan.
3. Adam, J.-M. (2004). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
4. Allchin, D. *The Epistemology of Error*. Minnesota : Center for the Philosophy of Science.
5. Arrivé, M. et al. (1983). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse.
6. Avodo, A. J. (2012). *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe : des enjeux de face aux enjeux opératoires*. Thèse de doctorat PhD, Université de Bergen, inédite.
7. Awoundja, N. C. M. I. (2013). « Littérature et construction de l'identité linguistique chez quelques écrivains francophones », dans *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*. Paris : Presses universitaires de Bordeaux. Pp. 301-314.
8. Awoundja, N. C. M. I. (2014). « Minorité et conscience collective : les Zomolô chez les Beti du Cameroun' » dans *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*. Paris : M. H. Éditions. Pp. 371-389.
9. Bakhtine, M. (1984). 1, *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
10. Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
11. Bakhtine, M. (1987). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
12. Bartlett, S. J. (2017). *Epistemological Intelligence*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode> . Consulté le 20/9/2018.
13. Beauzée, N. (1986). « Mot ». In *Encyclopédie méthodique du XVIII^e siècle*. Lille : Presses universitaires de Lille.
14. Belibi, A.-B. (2007). « Coopération unilatérale et discours pédagogique unique. La confrontation des paradigmes associationniste et constructiviste au Cameroun » in *Didaxis, n° 1*. Pp. 1-8.
15. Belibi, A.-B. (2003). « Regard sur le discours de recherche : pour une didactique du texte scientifique à l'université » in *Syllabus, n°8*. Pp.245-289.
16. Belibi, A.-B. (2009). Le discours scientifique dans les mémoires de DIPES 2 : approche empirique pour une didactique du discours de recherche. *Syllabus Review, n° 1*. Pp. 281 – 297

17. Belibi, A.-B. (2010a). « Le Discours scientifique dans les mémoires de Dipes 2 : approche empirique pour une didactique du discours de recherche » in *Syllabus, n° I*. Pp. 281-297.
18. Belibi, A.-B. (2010b). « Environnement scriptural et acculturation au scriptural » in *Revue africaine, n° 4*. Pp. 1-12.
19. Benveniste, E. (1974). « L'appareil formel de l'énonciation ». In *Problèmes de Linguistique Générale II*. Paris: Éditions Gallimard.79-88.
20. Besse, H. (1995). Méthodes, méthodologie, pédagogie. In *Le français dans le monde-Recherches et applications, méthodes et méthodologies, n° spécial*. 96-108.
21. Bilo'o, H. (2013). *Le français et l'enracinement culturel au Cameroun : analyse d'un manuel de langue française de la classe de terminale*. Mémoire de Master inédit, Université Laval.
22. Bilodeau, H. et al. (2006). *Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage de cours universitaires à distance*. Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada.
23. Blair, H. (1808). *Cours de rhétorique et de belles-lettres*. Genève : Manget et Cherbulier.
24. Bres, J. (1999). "Vous les entendez?" Analyse du discours et dialogisme. In *Modèles linguistiques*, vol. 20, n°2. 71-86.
25. Bres, J. (2005). « Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie... ». In Bres J. et al. *Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck. 47-62.
26. Brown, P. et Levinson, S. (1987). *Politeness : Some Universals in Language Usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
27. Cabrel, M. et Ducrot, O. (2009). « Mise au point sur la polyphonie », in *Langue française, n° 164*. 33-43.
28. Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Paris : Éditions la pensée sauvage.
29. Chiraz, B. K. et Mustapha, Z. (2016). *Introduction à la didactique*. Tunis : Presse de l'Université de Tunis.
30. Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan.
31. Conseil de l'Éducation et de la Formation (1997). *Les Objectifs de l'enseignement supérieur et des pistes pour favoriser leur mise en pratique*. Bruxelles : Conseil de l'Éducation et de la Formation.

32. Courbet, D. (2017). Comment rédiger un projet de recherche (thèse de doctorat, mémoire de master...) : HAL
33. Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : PUG, Nouvelle édition.
34. Cuq, Jean-Pierr et Gruca, Isabelle (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
35. Danes, F. (Éd.)(1974). *Papers on Functional Sentence Perspective*. La Haye : Mouton.
36. Daniel, D. et Legrés, J. (1998). Les projets chez les jeunes. Editions et applications psychologiques Paris,.
37. Darlaston-Jones, D. (2007). Making connections: The relationship between epistemology and research methods. *The Australian Community Psychologist*, vol. 19, n° 1. 19-27.
38. Day, Robert A. (1989). *How to Write and Publish a Scientific Paper*. Cambridge : Cambridge University Press.
39. Détrie, C. Siblot, P. et Vérine, B. (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours*. Paris : Champion.
40. Dubois, J. et al. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Québec : Les Éditions françaises.
41. Ducrot O. (1984). *Le dire et le dit*. Pais : Éditions de Minuit.
42. Ducrot O. (1993). « À quoi sert le concept de modalité? », in Dittmar, N. et Reich, A. (Eds) *Modalité et acquisition des langues*. Berlin : Walter de Gruyter. 111-129.
43. Ducrot O. et Carel M. (1999). « Les propriétés linguistiques du paradoxe : paradoxe et négation », *Langue française*, n° 123. 27-40.
44. Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
45. Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Éditions de Minuit.
46. Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Minuit.
47. Ducrot, O. (1988). *Polifonia y argumentacion*. Cali : Universidad del Valle. [Citations traduites par C. Plantin].
48. Dumez, H. (2009). « Sur les épaules des géants ». In *Le Libellio d'AEGIS*, vol. 5, n° 2. 1-3.
49. Feak, C. et Swales, J. M. (2016). *Telling a Research Story : Writing a Literature Review*. Michigan: The University of Michigan Press.
50. Ferhat, Salem (novembre, 2017). « Le discours scientifique et la manipulation de la langue, de la subjectivité au discours objectivé » in *Conférence : Texte de spécialité, texte scientifique à l'université*.
51. Firbas, J. (1964). "On Defining the Theme in Functional Sentence Analysis". in *Travaux linguistiques de Prague*, n° 1. 267-280.

52. Gabric, N. et Calas, E. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris : Hachette éducation.
53. Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
54. Garfinkel, H. (2001). « Le programme de l'ethnométhodologie » in De Fornel, M. *L'ethnométhodologie - Une sociologie radicale*. Paris : La découverte. 31-55.
55. Garfinkel, H. (2008). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.
56. Garric, N. et Calas, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris : Hachette.
57. Gill, A. (2006). In Search of Intuitive Knowledge: A Comparism of Eastern and Western Epistemology. Thèse de doctorat inedited. Simon Fraser University.
58. Gjerstad, Ø. (2011). *La polyphonie discursive. Pour un dialogisme ancré dans la langue et dans l'interaction*, (Thèse inédite, université de Bergen).
59. Gjerstad, O. (2011). *La polyphonie discursive : pour un dialogisme ancré dans la langue et dans l'intégration*. Thèse de Doctorat inédite, Université de Bergen.
60. Glock, H.-J. (2005). *A Wittgenstein Dictionary*. Oxford: Blackwell Publishing.
61. Glon, M. (juin, 2010). Répondre à un appel à contribution. Atelier d'écriture « Lecture, professionnalisation, publier/communiquer » à l'Institut d'Urbanisme de Paris.
62. Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Paris : Les Éditions de minuit.
63. Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*. Paris : Les Éditions de minuit.
64. Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de minuit.
65. Goldman, A. I. (2009). "Social Epistemology: Theory and Applications". *Royal Institute of Philosophy Supplement*, n°64. 11-28.
66. Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz : Paris.
67. Grice, H. P. (1979). « Logique et conversation ». in *Communications*, n° 30. 57-72.
68. Gumperz, J. J. (1979). "The Sociolinguistic Basis of Speech Act Theory". In J. Boyd et S. Ferrara (éds) *Speech Acts Ten Years Later*, Milan: Versus.
69. Gumperz, J. J. (1982a). *Discourse Strategies. Studies in International Sociolinguistics I*. Cambridge: Cambridge University Press.
70. Gumperz, J. J. (Ed.)(1982b). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
71. Gumperz, J. J. et Hymes, D. H. (ed.) (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Chicago : Holt Rinehart and Winston, Inc..

72. Hauptman, S. Rosenfeld, M. and Tamir, R. (2013). Assessing Academic Discourse Levels of Competence in Handling Knowledge From Sources. In *Journal of Writing Assessment*, Vol. 1, n° 2. Pp. 123-145.
73. Ho Thi To Nga (2010). La mise en discours scientifique : Un défi pour les étudiants des FUF - Le cas des étudiants de la filière du tourisme de Hue. *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 1. 185-193.
74. Hofer, B.K. and Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research Spring*, vol. 67, N° 1. 88-140
75. Houssaye, J. (dir.) (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
76. Hyland, K. (2011). Academic discourse. In K. Hyland and B. Paltridge (Eds) *Continuum Companion to Discourse Analysis*. London: Continuum. Pp. 171-184.
77. Hymes, D. H. (1962). "The Ethnography of Speaking" in C. Gladwin et W. C. Sturtevant (éds) *Anthropology of Human Behaviour*. Wahington (D.C.): The Anthropological Society of Washington.
78. Hymes, D. H. (1973/1984). Toward linguistic competence, manuscript n°16. Texas Working Papers in Linguistics. Paris : Hatier CREDIF.
79. Jacquemain, M. (2014). *Épistémologie des sciences sociales une introduction*.
80. Johsua, S. et Dupin, J.-J. (1993). Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. Paris : PUF. p.2, cité in
81. Johsua, S. et Lahir, B « Pour une didactique sociologique in *Éducation et sociétés*, vol. 2, n°4. 29-56.
82. Karabeg, D. (2012). Design Epistemology. *Information*, n° 3. 621-634.
83. Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* tome 1. Paris : Armand Colin.
84. Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* tome 2. Paris : Armand Colin.
85. Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales* tome 3. Paris : Armand Colin.
86. Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
87. Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.
88. Kjersti, F. (2003). « Les « personnes » dans le discours scientifique : le cas du pronom ON », www.commonweb.unifr.ch. Consulté le 5/7/2017.

89. Kleemann-Rochas, C., Farina, G., Fernandez, M. et Michel, M. (2003). Comment rédiger un rapport, un mémoire, un projet de recherche, une activité de recherche en cours ? Manuel de rédaction avec modules d'apprentissage des techniques d'écriture en français. San Domenico : CLUI.
90. Kristeva, J. (1969). « L'engendrement de la formule » in *Semeiotike : recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil. 217-310.
91. Kronning, H. (1993). « Modalité et réorganisation énonciative de la phrase », in Kleiber, G. et Wilmet, M. (Eds) *Actes du XXe congrès international de linguistique et de philologie romanes*, tome 1. 353-356. Tübingen.
92. Laisis, J. (1988). Dette et rupture, l'épistémologie. *Tétralogiques*, n° 5. 169-175.
93. Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. In *Revue française de pédagogie*, n° 139. Pp. 131-154.
94. Mace, G. (1988) : *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, PUL : Québec.
95. Maingueneau, D. (1993). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Dunod.
96. Maingueneau, D. et Cossutta, F. (1995). « L'analyse des discours constituants » in *Langages* n°117. Pp. 112-125.
97. Malolo, D. (n.d.). *Logique et science : introduction à l'épistémologie*. Douala : Presse universitaire de l'Université de Douala.
98. Marguerite Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
99. Memeam, N. F. (2017). *Interculturel, intraculturel et planification de l'enseignement du français au premier cycle de l'enseignement secondaire général*. (Mémoire de Master 2 inédit), Université de Yaoundé 1.
100. Mfonzie, Z.-B. (2015). *Le postmodernisme: une lecture intermédiaire des œuvres africaines et occidentales*, Thèse de doctorat inédite, Université de Yaoundé 1.
101. Moeschler, J. (2006). « Négation, polarité, asymétrie et événements », in *Langages*, n° 162. 90-106.
102. Moeschler, J. (2007). « Why are there no negative particulars? Horn's conjecture revisited », in *Generative Grammar in Geneva*, n° 5. 1-13.
103. Moeschler, J. (2009). « Pragmatics, propositional and non-propositional effects. Can a theory of utterance interpretation account for emotions in verbal communication? », in *Social Science Information*, vol. 48, n° 3. 447-463.
104. Moeschler, J. (2010). « Negation, scope and the descriptive/metalinguistic distinction », in *Generative Grammar in Geneva*, n° 6. 29-48.

105. Moeschler, J. (2013). « Négation, portée et distinction négation descriptive/métalinguistique ». In François J., Larrivée P., Legallois D., et Neveu F. (Éds) *La linguistique de la contradiction*. Bruxelles : Peter Lang. 163-179.
106. Moeschler, J. et Reboul, A. (1998). *La pragmatique aujourd'hui*. Paris : Le seuil.
107. Muzard, J. (2014). Quelques pistes pour enseigner dans la filière hôtellerie-restauration. Bordeaux : Académie de Bordeaux.
108. Mvessomba, A. E. (2013). *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en sciences sociales*. Yaoundé : Groupe Inter Press.
109. Ngnoulaye, J. and Gervais, C. (2015). Usages des TIC et formation académique des étudiants camerounais. In *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 12, n° 3. Pp. 36-50.
110. Niiniluoto, I., Sintomen, M. et Wolenski, J. (2004). *Handbook of Epistemology*. Berlin : Springer-Science+Business Media.
111. Njeuma, D. L. et al. (1999). La réforme d'un système national d'enseignement supérieur : l'exemple du Cameroun. Washington DC : Groupe de Travail sur l'Enseignement Supérieur de l'ADEA/World Bank.
112. Nølke, H. (1994). *Linguistique modulaire : de la forme au sens*. Paris : Louvain : Peeters.
113. Noumsi, G. M. et Awoundja, N. C. M. I. (2015). *L'esthétique de la résistance et de la relation dans les littératures africaine et antillaise*. Paris : Edilivre.
114. Nsoudou, N. A., 2017. *L'impact de l'instrumentation dans la prise en charge des pathologies dento-parodontales dans la ville de Yaoundé*. (Thèse de doctorat inédite), Université de Yaoundé 1.
- 115.** Nsoudou, N. A. (2015). *L'impact de l'instrumentation dans la prise en charge dans les pathologies dento-parodontales dans la ville de Yaoundé*. Thèse inédite, Université de Yaoundé 1.
116. Nucheze, V. De (1998). « Jeunes chercheurs : savoir-lire, savoir-écrire » in *Sciences du langage*. Paris : L'Harmattan.
117. Pecorari, D. (2008). Repeated Language in Academic Discourse: The Case of Biology Background Statements. In *Nordic Journal of English Studies*, vol. 7, n° 3. Pp. 9-33.
118. Perrin, L. (2004). La notion de polyphonie en linguistique et ans le champ des sciences du langage. in *questions de communication*, n° 6. Paris : Presses universitaires de Lorraine. 265-282.

119. Petit Jean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, n° 97-98. 7-34.
120. Plane, Sylvie et Rinck, Fanny (2021). Les discours de vulgarisation. De leur élaboration et leur circulation à leur place dans la culture professionnelle des enseignants. In *Repères*, n°3. 19-40.
121. Poudat, C., Cleuziou, G. et Clavier, V. (2006). « Catégorisation de textes en domaines et genres. Complémentarité des indexations lexicale et morphosyntaxique ». In *Document numérique*, n°1, vol. 9. 61-76.
122. Puren, C. (2009). « Les implications de la perspective de l’agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». *Langues modernes*. Paris : APLV. 1-30.
123. Rabatel, A. (2003). « Présentation : Le point de vue, entre langue et discours, description et interprétation : état de l’art et perspectives », *Cahiers de praxématique*. Paris : Presses universitaires de la Méditerranée. 7-24.
124. Riegel et al. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
125. Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
126. Riegel, M., Pellat, J.-Ch. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
127. Roulet, E. (1981). « Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation » in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 44. Pp. 7-39.
128. Roulet, E. (1985). « De la conversation comme négociation » in *Le français aujourd’hui*, n° 71. Pp. 7-13.
129. Roulet, E. (1991) Vers une approche modulaire de l’analyse du discours. In *Cahiers de linguistique française*, n°12. 53-81.
130. Roulet, E. (1995). « Étude des plans d’organisation syntaxique, hiérarchique et référentielle du dialogue : autonomie et interactions modulaires » in *Cahier de linguistique française*, n° 17. Pp. 7-39.
131. Roulet, E. (1999). *La description de l’organisation du discours. Du dialogue au texte*. Paris : Didier.
132. Roulet, E. (2000). « Une approche modulaire de la complexité de l’organisation du discours » In Nølke H. et Adam J.-M. (Eds), *Approches modulaires : de la langue au discours*. Pp. 263-272.
133. Roulet, E. et al. (1985). *L’articulation du discours en français contemporain*. Bern : Peter Lang.

134. Roulet, E. et al. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse du discours*. Bern : Peter Lang.
135. Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1978). « A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking in Conversation » in Schenkein (ed.) *Language*, n° 50. Pp. 696-735.
136. Sagaut, P. (2008/2009). *Introduction à la pensée scientifique moderne*. <http://www.lmm.jussieu.fr/~sagaut>. Consulté le 29/09/2018.
137. Sarfati, G.-É. (2012). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
138. Siegel, S. et Silins, N. (2011). The Epistemology of Perception. *The Oxford Handbook on the Philosophy of Perception*. Oxford: The Oxford University Press.
139. Simard, J.-C. (2001). *L'épistémologie*. Rimouski : CEGEP.
140. Skinder, P. (2008). Le Je(u) des voix dans le discours d'après la Théorie Polyphonique. In *Synergies Espagne*, n° 1. 59-68.
141. Stati, S. (1979). *La sémantique des adjectifs en langues romanes. Essai d'analyse componentielle appliqué aux langues romanes*. Paris : Saint Sulpice de Favières.
142. Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge UP.
143. Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge U.P..
144. Tasra, S. (2017). *Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr>. Consulté le 7/10/2018.
145. Tennis, J. T. (2008). Epistemology, Theory, and Methodology in Knowledge Organization: Toward a Classification, Metatheory, and Research Framework. *Knowledge Organization*, vol. 35, n°2/3. 102-112.
146. Thue, V. E. (2008). *Modalité épistémique et discours scientifique : une étude contrastive des modalités épistémiques dans des articles de recherche français, norvégiens et anglais, en linguistique et médecine*. Thèse de doctorat PhD, Université de Bergen, inédite.
147. TUKIA, Marc (1983). « Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciateur et sur la construction dans le discours scientifique » In *Études de linguistique appliquée*, vol. 51. 34- 44.
148. Université de Sherbrooke (2005). *Guide de rédaction et de présentation des rapports de recherche, du mémoire et de la thèse. 8e édition entièrement refondue*. Sherbrooke : PUS.

149. Watzlawick, P. et Helmick, J. (1979). *Une logique de la communication*.
Paris : Le livre de poche.

INDEX DES AUTEURS

- Adam, J.-M. 221, 316
 Allchin, D, 316
 Arrivé, M. et al, 316
 Avodo, A. J., 316
 Bakhtine, M., 316
 Bartlet, S. J., 316
 Beauzée, N, 221, 316
 Belibi, A.-B, 316, 317
 Benveniste, E., 317
 Besse, H, 317
 Bilo'o, H., 317
 Bilodeau, H, 317
 Blair, H, 317
 Bres, J, 317
 Brown, P. et Levinson, 317
 Cabrel, M. et Ducrot, O, 317
 Chevallard, Y, 317
 Chiraz, B. K. et Mustapha, Z, 317
 Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y, 317
 Conseil de l'Éducation et de la Formation, 10,
 318
 Courbet, D, 318
 Cuq, J.-P. et Gruca, I, 318
 Cuq, Jean-Pierr et Gruca, Isabelle, 318
 Danes, F., 318
 Daniel, D. et Legrés, J, 318
 Darlaston-Jones, D, 318
 Day, Robert A, 318
 Détrie, C. Siblot, P. et Vérine, B, 318
 Dubois, J. et al, 318
 Ducrot O, 318
 Ducrot, O, 318
 Dumez, H, 319
 Feak, C. et Swales, J. M, 319
 Ferhat, Salem, 319
 Firbas, J., 319
 Gabric, N. et Calas, E, 319
 Galisson, R. et Coste, D, 319
 Garfinkel, H., 319
 Garric, N. et Calas, F, 319
 Gill, A., 319
 Gjerstad, O, 319
 Gjerstad, Ø., 319
 Glock, H.-J, 319
 Glon, M, 319
 Goffman, E, 319, 320
 Goldman, A. I., 320
 Grawitz, M, 320
 Grice, H. P, 320
 Gumperz, J. J, 320
 Hauptman, S. Rosenfeld, M. and Tamir, R,
 320
 Ho Thi To Nga, 320
 Hofer, B.K. and Pintrich, P. R, 320
 Houssaye, J, 320
 Hyland, K, 320
 Hymes, D. H, 320, 321
 Jacquemain, M, 321
 Johsua, S. et Dupin, J.-J, 321
 Johsua, S. et Lahir, B, 321
 Karabeg, D, 321
 Kerbrat-Orecchioni, C., 321
 Kjersti, F, 321
 Kleemann-Rochas, C., Farina, G., Fernandez,
 M. et Michel, M, 321
 Kristeva, J, 321
 Kronning, H, 322
 Laisis, J, 322
 Lessard, C. et Bourdoncle, R, 322
 Mace, G., 322
 Maingueneau, D, 322
 Malolo, D, 322
 Marguerite Altet, M, 322
 Memeam, N. F, 322
 Mfonzie, Z.-B, 322
 Moeschler, J, 322, 323
 Muzard, J, 323
 Mvessomba, A. E, 323
 Ngnoulaye, J. and Gervais, C, 323
 Niiniluoto, I., Sintomen, M. et Wolenski, J.,
 323
 Njeuma, D. L. et al, 323
 Nølke, H, 323
 Nsoudou, N. A, 323
 Nuچهze, V. De, 323
 Pecorari, D, 323
 Perrin, L, 324
 Petit Jean, A, 324
 Plane, Sylvie et Rinck, Fanny, 324
 Poudat, C., Cleuziou, G. et Clavier, V, 324
 Rabatel, A, 324

Riegel et *al*, 213, 324
Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R, 324
Riegel, M., Pellat, J.-Ch. et Rioul, R., 324
Roulet, E., 324, 325
Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G, 325
Sagaut, P, 325
Sarfati, G.-É, 325
Siegel, S. et Silins, N, 325
Simard, J.-C, 325

Skinder, P, 325
Stati, S, 325
Swales, J. M, 325
Tasra, S, 325
Tennis. J. T, 325
Thue, V. E, 326
TUKIA, Marc, 326
Université de Sherbrooke, 268, 270, 272, 326
Watzlawick, P. et Helmick, J., 326

INDEX DES NOTIONS

- Agonal, 27, 106, 110, 192, 194, 252, 255
- Analyse du discours en interaction, iii, 20, 26, 27, 107, 116, 187, 189, 328, 331
- Apprentissage, vi, 1, 4, 5, 6, 7, 10, 13, 16, 22, 23, 24, 25, 29, 34, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 77, 107, 134, 136, 142, 174, 195, 241, 285, 286, 287, 312, 315, 316, 320, 321
- Auto-flagellation, 300
- Axe informationnel, iii, 8, 163, 167, 202
- Axe typologique, 18
- Beauzée (1986), 221
- Cadrage, 22, 241, 301, 303
- Chercheur, iii, 1, 2, 3, 4, 5, 23, 27, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 70, 95, 118, 141, 139, 147, 158, 171, 174, 180, 186, 188, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 235, 240, 246, 250, 253, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 311
- Communication, 7, 12, 17, 18, 19, 25, 26, 28, 48, 65, 66, 70, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 105, 117, 118, 120, 123, 124, 126, 127, 132, 133, 185, 190, 191, 192, 194, 203, 204, 246, 247, 249, 251, 255, 275, 284, 307, 308, 319, 321, 322, 324, 326, 327, 329, 330, 331, 332
- Compétence, 1, 5, 6, 19, 26, 28, 30, 77, 78, 93, 94, 98, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 171, 181, 196, 198, 204, 214, 282, 313, 327, 329
- Démarche actionnelle, iii, 285
- Démarche documentaire, 10, 33
- Démarche empirique, 284
- Dialogisme, 75, 76, 81, 95, 97, 235, 297, 316, 318, 319
- Dialogue, 3, 21, 93, 108, 109, 110, 112, 113, 119, 122, 127, 316, 323, 324
- Didactique, 0, ii, iii, 6, 8, 13, 14, 15, 16, 24, 28, 29, 33, 34, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 67, 77, 78, 133, 134, 135, 137, 139, 142, 202, 241, 259, 280, 281, 283, 312, 316, 317, 318, 320, 322, 324, 325, 328
- Didactisation, iii, 6, 8, 10, 15, 17, 24, 28, 32, 34, 35, 49, 50, 67, 133, 141, 137, 138, 139, 280, 314
- Discours, 0, 9, 60, 69, 106, 107, 126, 132, 157, 171, 185, 202, 223, 245, 259, 281, 282, 287, 289, 299, 300, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333
- Discours académique, vi, 1, 5, 8, 137, 139, 144, 151, 161, 162, 163, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 244, 245
- Discours constituant, 22, 185, 246
- Discours d'autorité, 22
- Discours de recherche, 1, 2, 3, 4, 8, 13, 15, 16, 24, 141, 142, 157, 176, 191, 192, 194, 200, 202, 245, 250, 251, 252, 280, 287, 316
- Discours épistémique, iii, vi, 7, 10, 13, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 35, 48, 49, 59, 66, 71, 77, 79, 87, 96, 106, 107, 132, 141, 139, 142, 143, 144, 151, 155, 158, 162, 165, 169, 170, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 190, 191, 193, 201, 202, 223, 227, 229, 230, 235, 237, 250, 251, 252, 259, 312, 313, 314, 317
- Discours scientifique, ii, iii, vi, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 59, 62, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 95, 96, 97, 106, 107, 117, 121, 126, 132, 136, 137, 141, 142, 136, 137, 140, 143, 144, 145, 147, 151, 154, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 198, 200, 202, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 234, 241, 244, 245, 249, 250, 251, 256, 258, 259, 266, 275, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 293, 296, 297, 299, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 324, 326, 327, 330, 333
- Enseignement, iii, vi, 1, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 34, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 67, 77, 134, 135, 136, 141, 142, 138, 139, 142, 144, 152, 154, 162, 169, 170, 177, 178, 179, 183, 202, 224, 225, 241, 282, 283, 284, 287, 288, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 321, 326, 328, 330, 331, 333
- Épistémologie, iii, 6, 8, 10, 13, 15, 16, 24, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 58, 59, 67, 143, 160, 165, 195, 245, 320, 321, 323, 325, 327
- Ethnographie de la communication, 90, 92, 327, 329
- Ethnométhodologie, 25, 26, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 97, 318, 326, 328
- Évaluation, 13, 22, 23, 64, 80, 115, 147, 148, 152, 182, 191, 196, 214, 250, 253, 270, 314

Expression des savoirs scientifiques, 1, 2, 6,
 15, 23, 35, 48, 142, 163, 172, 173, 176, 314,
 325, 327
 Face, iii, vi, 17, 18, 21, 27, 75, 76, 78, 95, 97,
 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109,
 124, 125, 126, 127, 151, 182, 185, 186, 187,
 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198,
 199, 200, 209, 220, 224, 241, 246, 247, 248,
 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 280,
 299, 300, 312, 314, 315, 329, 330, 331, 332
 Figuration, 17, 18, 27, 105, 191, 198, 241, 251,
 256, 280, 301, 303
 Interaction, 7, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26,
 27, 29, 30, 31, 63, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 78,
 80, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 92, 95, 98, 101,
 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 112,
 113, 114, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 125,
 126, 127, 128, 129, 130, 141, 142, 185, 186,
 187, 188, 189, 191, 194, 198, 201, 245, 249,
 250, 255, 256, 259, 312, 315, 318, 319, 327,
 329
 Interlocuteur, 17, 63, 64, 66, 80, 83, 84, 85, 98,
 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 128, 130,
 131, 187, 203, 215, 217, 222, 223, 247, 248,
 251, 255
 Irénique, 27, 66, 106, 132, 193, 253
 Locuteur, 18, 19, 62, 63, 64, 66, 78, 80, 83, 85,
 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103,
 104, 105, 106, 113, 124, 128, 129, 130, 187,
 188, 189, 192, 203, 204, 205, 206, 207, 208,
 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219,
 220, 222, 235, 240, 241, 247, 248, 249, 251,
 255, 289, 290, 327, 329, 331
 Master, 0, ii, vi, 12, 14, 15, 142, 145, 154, 313,
 316, 321, 322
 Politesse linguistique, vi, 21, 27, 30, 97, 126,
 144, 146, 148, 167, 168, 169, 186, 187, 188,
 189, 190, 194, 201, 246, 247, 249, 255, 259,
 280, 286, 287, 299, 300, 303, 304, 305, 306,
 307, 308, 313, 315, 328, 329, 330, 331, 332
 Polyphonie, 22, 63, 64, 95, 189, 196, 202, 203,
 204, 206, 207, 210, 212, 214, 215, 219, 220,
 223, 224, 227, 228, 229, 230, 244, 245, 289,
 290, 291, 293, 303, 304, 305, 306, 307, 308,
 316, 317, 318, 322, 329, 331
 Recherche, ii, iii, vi, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,
 12, 13, 14, 16, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37,
 39, 41, 42, 44, 48, 52, 59, 60, 77, 136, 137,
 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147,
 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 158,
 159, 163, 164, 173, 174, 175, 176, 178, 181,
 182, 197, 198, 202, 226, 231, 235, 237, 238,
 239, 242, 246, 259, 260, 261, 262, 263, 264,
 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 276, 277,
 279, 282, 283, 285, 289, 290, 291, 293, 296,
 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 306,
 307, 308, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 320,
 321, 324
 Rédaction, 145, 156
 Tact, 18, 99, 100, 102, 105, 188, 195, 196, 197
 Thèse, 5, 14, 17, 27, 77, 81, 83, 91, 95, 97,
 106, 107, 126, 133, 141, 142, 143, 145, 147,
 151, 155, 170, 177, 178, 182, 195, 206, 228,
 229, 261, 263, 266, 267, 268, 269, 271, 272,
 273, 274, 283, 306, 312, 313, 317, 324, 326

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : PROBLÉMATIQUE, SPÉCIFICATION DES CONCEPTS ET THÉORIES DU DISCOURS SCIENTIFIQUE	8
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE.....	9
I. CONTEXTE D'ÉMERGENCE DU SUJET	10
I. PROBLÉMATIQUE.....	13
II. ÉTAT DE LA QUESTION.....	15
III. CADRE DE RÉFÉRENCE.....	23
IV. BUT GENERAL.....	26
V. QUESTIONS DE RECHERCHE	26
VI. OBJECTIFS	27
VII. HYPOTHÈSES	27
VIII. MÉTHODOLOGIE.....	28
CHAPITRE II : DÉVOILEMENT DES CONCEPTS.....	31
I. L'ÉPISTÉMOLOGIE	32
1. L'épistémologie du point de vue étymologique.....	33
2. L'épistémologie au-delà de l'appréhension étymologique	33
3. L'épistémologie comme point de jonction des sciences	34
4. L'épistémologie d'après ses finalités	41
a. L'épistémologie comme science de la vérification des méthodes	41
d. L'épistémologie comme science de la classification des savoirs scientifiques.....	43
e. L'épistémologie comme science de la description des objets scientifiques.....	44
f. L'épistémologie comme cadre de description de la portée de la science sur l'humanité	44
g. L'épistémologie comme science de l'expression des savoirs scientifiques.....	45
1. La didactique du point de vue étymologique	47
2. Des conceptions générales de la didactique	47

3.	Didactique et pédagogie.....	49
4.	Didactique générale et didactiques des disciplines	51
5.	La didactique d'après ses finalités	52
5.1	La didactique comme science de la délimitation de la nature du savoir	52
5.2	La didactique comme cadre de la délimitation de la nature des relations entre le savoir, le professeur et les élèves.....	53
5.3	La didactique comme science de la gestion de l'évolution des savoirs au cours de l'enseignement	53
5.4	La didactique comme étude des méthodes de transmission du savoir	54
III.	DE LA NOTION DE DISCOURS	55
1.	Le discours suppose une organisation transphrastique	57
2.	Le discours est orienté.....	58
3.	Le discours est une forme d'action	58
4.	Le discours est interactif	58
5.	Le discours est contextualisé.....	59
6.	Le discours est pris en charge	59
7.	Le discours est régi par des normes	59
8.	Le discours est pris dans un interdiscours.....	60
9.	Les conditions de réalisation du discours	60
	CHAPITRE III : LE DISCOURS SCIENTIFIQUE D'APRÈS LES THÉORIES DE L'INTERACTION	63
I.	L'ETHNOMÉTHODOLOGIE DE LA COMMUNICATION DE HAROLD GARFINKEL	64
A.	Du principe de l'action commune en ethnométhodologie	65
1.	Le regard jeté sur l'acteur	65
2.	Le regard jeté sur la pratique et la connaissance.....	66
B.	La vision ethnométhodologique du discours et ses conséquences pour le discours scientifique..	68
a-	Le discours, ensemble essentiellement dialogique	68
b-	Le discours, entité doublement structurée	69
c-	Le discours, ensemble ritualisé	71
d-	Le discours, ensemble régi par une logique pragmatique.....	72
e-	Le discours, entité indexicale.....	72
f-	Le discours ensemble réflexif	73
II.	L'ÉCOLE DE PALO ALTO (OU COLLÈGE INVISIBLE) DE GREGORY BATESON, BIRDWHISTELL, EDWARD T. HALL ET PAUL WATZLAWICK.....	74
A.	Des principes de la communication selon le Collège invisible	75
B.	La vision du discours et ses conséquences pour le discours scientifique.....	78

1.	Le discours comme contrainte socio-pragmatique.....	78
2.	Le discours comme étant doublement structuré aux plans informationnel et relationnel	79
3.	Le discours comme ensemble logique d'éléments liés par la ponctuation	80
4.	Le discours comme objet digital et analogique.....	80
5.	Le discours comme cadre d'expression de la symétrie et de la complémentarité.....	81
III.	L'ETHNOGRAPHIE DE LA COMMUNICATION DE DELL HYMES, JOHN LONGSHAW AUSTIN ET JOHN ROGERS SEARLE	81
1.	Les principes de la communication selon l'ethnographie de la communication.....	82
i.	Les actes de parole	82
ii.	La communication comme étant liée et s'incarnant dans le contexte	84
iii.	La compétence de communication.....	85
2.	La vision du discours et ses conséquences pour le discours scientifique.....	86
a-	Le discours, entité hautement dialogique	86
b-	Le discours, une entité performative	87
c-	Le discours, entité hautement référentielle	88
d-	Le discours, reflet de la personnalité du locuteur	88
IV.	LA MICROSOCIOLOGIE DE GOFFMAN (1973 et 1974).....	89
A.	LE PRINCIPE DE LA FACE	89
a.	La réalisation dramatique.....	92
b.	L'idéalisation	92
B.	DES IMPLICATIONS DU PRINCIPE DE LA FACE SUR LE DISCOURS	97
V.	L'ANALYSE DU DISCOURS EN INTERACTION (ADI) DE KERBRAT-ORECCHIONI (1990, 1992 ET 1994).....	98
A.	L'ORGANISATION STRUCTURALE DES CONVERSATIONS	98
1.	L'interaction.....	101
2.	La séquence.....	102
3.	L'échange.....	103
4.	Les interventions	103
5.	L'acte de langage	104
B.	LES COMPOSANTES DE BASE DE L'INTERACTION	106
-	Le cadre contextuel	106
-	Le format de réception	107
-	L'adresse indirecte	108
-	L'accès au contexte.....	108
C.	LA TYPOLOGIE DES INTERACTIONS VERBALES.....	109

D.	DISCOURS ET RELATIONS INTERPERSONNELLES	115
i.	La gestion discursive des relations interpersonnelles	116
E.	DES CONSÉQUENCES POUR LE DISCOURS SCIENTIFIQUE	121
VI.	LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE	121
1.	Du savoir à la connaissance : quelle distinction ?.....	122
2.	Les étapes de la transposition didactique.....	123
VII.	LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE.....	125
DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE DES DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS DANS L'EXERCICE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE		136
CHAPITRE IV : CONSTRUCTION DES OUTILS ET PARAMÈTRES DE L'ENQUÊTE		137
I.	DESCRIPTION DU TYPE DE L'ÉTUDE.....	138
i.	Justification du choix de l'approche mixte	138
ii.	Justification du modèle empirique	139
iii.	Justification de la triangulation	140
II.	DESCRIPTION DES LIEU, POPULATION ET CORPUS DE L'ÉTUDE	141
1.	Description et justification du choix du lieu de l'étude	141
2.	Description et justification du choix de la population d'étude	142
3.	Description et justification du choix du corpus analysé dans le cadre de l'étude documentaire	143
III.	ÉLABORATION ET OPÉRATIONNALISATION DES OUTILS	144
a.	Élaboration des outils.....	144
b.	Validation des outils	148
a)	L'application des outils.....	149
b)	Critères d'analyse des données	149
CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DU QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉTUDIANTS EN CYCLE DE RECHERCHE		151
1.	LA NATURE DU PUBLIC TESTÉ	152
2.	EXPLORATION DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES À L'EXERCICE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE	157
3.	ORIGINE DES DIFFICULTÉS OBSERVÉES DANS LA PRATIQUE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE	170
CHAPITRE VI : IMPACT DU DÉFICIT D'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS SCIENTIFIQUE À L'UNIVERSITÉ À LA FAVEUR DE L'ANALYSE DE DISCOURS DE RECHERCHE		181
1.	À propos des théories de référence de l'étude de la politesse linguistique.....	182
1.1.	De l'apport de la microsociologie goffmannienne.....	183
1.2.	De l'apport de l'analyse du discours en interaction (ADI)	184

2. La politesse linguistique : un facteur de régulation.....	185
2.1. Le texte scientifique : nature et objectif.....	186
2.2. Les types d'enjeux et menaces liés à une communication scientifique	187
2.3. Le rôle régulateur de la politesse.....	189
3. Essai d'analyse des erreurs touchant la face dans les discours de chercheurs en initiation.....	190
3.1. Analyse des erreurs menaçant la face des autres chercheurs.....	190
3.2. Les menaces sur la face du public-cible	192
3.3. Les menaces sur la face de l'auteur	193
4. Les manœuvres linguistiques pour préserver la face	193
4.1. Pour se poser à partir de l'évocation des travaux d'autres chercheurs	194
4.2. Pour se positionner vis-à-vis du public auquel il adresse le savoir qu'il exprime.....	195
TROISIÈME PARTIE : ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU DISCOURS SCIENTIFIQUE ET ESSAI DE DIDACTISATION.....	198
CHAPITRE VII : DE L'AXE INFORMATIONNEL DU DISCOURS SCIENTIFIQUE	199
I. UN RAPPEL SUR LA POLYPHONIE.....	199
A. Les éléments de la configuration polyphonique.....	200
2. Le sujet parlant (être de chair qui se matérialise dans le système polyphonique en tant que du locuteur).....	201
3. Les énonciateurs ou êtres discursifs.....	202
4. Les points de vue ou idées	203
B. Les tendances en polyphonie	203
2. La négation comme marqueur polyphonique.....	207
3. Les adjectifs subjectifs.....	210
4. La présupposition et l'implicite comme marqueurs polyphoniques	211
5. Les traces des protagonistes de l'énonciation (ou énonciateurs) : les marques des 1 ^{ère} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} personnes - pronoms personnels et adjectifs/pronoms possessifs.....	214
6. Les cas de discours rapportés.....	216
7. Les connecteurs.....	217
8. L'argumentation.....	219
C. LE DISCOURS SCIENTIFIQUE COMME UN UNIVERS POLYPHONIQUE	219
D. LES PROGRESSIONS TEXTUELLES	228
1- Les types de progression textuelle	229
2- Des particularités du texte scientifique du point de vue de la progression textuelle.....	230
CHAPITRE VIII : POLITESSE LINGUISTIQUE ET TYPOLOGIE DES GENRES DU DISCOURS SCIENTIFIQUE	241

A. LA POLITESSE LINGUISTIQUE COMME BASE DE L'ASPECT SYMBOLIQUE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE.....	241
I- La politesse linguistique : un facteur de régulation	245
1.1 Le texte scientifique : nature et objectifs	245
1.2 Les types d'enjeux et actes susceptibles de menacer la face dans une communication scientifique.....	247
1.3 Le rôle régulateur de la politesse	251
II- Les manœuvres linguistiques pour préserver la face	251
2.1 Pour se poser à partir de l'évocation des travaux d'autres chercheurs.....	251
2.2 Pour se positionner vis-à-vis du public auquel il adresse le savoir qu'il exprime.....	253
B. L'ASPECT TYPOLOGIQUE DU DISCOURS SCIENTIFIQUE	254
1. LE PROJET DE RECHERCHE	254
I. PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE ET DE SES OBJECTIFS	255
II. LES QUALITÉS D'UN BON PROJET DE RECHERCHE	256
III. LES ENTRÉES D'UN PROJET DE RECHERCHE.....	257
a. L'énoncé des motivations du choix du sujet.....	257
b. La revue de la littérature et l'état de la question	258
c. La formulation du problème et sa reformulation en problématique	258
d. La formulation des hypothèses.....	259
e. La reformulation des hypothèses en variables et indicateurs	259
f. La formulation de l'objectif de l'enquête	259
g. La construction de l'objet ou les limites de l'enquête	259
i. Le choix d'une méthodologie.....	260
j. La bibliographie.....	260
IV. LE LANGAGE DU PROJET DE RECHERCHE	261
1. Le mémoire et la thèse	263
2. LES PROPOSITIONS DE CONTRIBUTIONS OU COMMUNICATIONS	269
CHAPITRE IX : ESSAI DE DIDACTISATION DU DISCOURS SCIENTIFIQUE	276
I. DE LA DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS SCIENTIFIQUE	276
a. Des objectifs de l'enseignement du discours scientifique en termes de savoir-faire langagiers. 276	
b. De la démarche d'enseignement	277
1. De la formulation du rôle à mimer	279
2. De la mise en situation-problème.....	279
3. De l'activité de résolution-production	280
4. De la réalisation de produits : une approche variée de découverte des différents sous-genres... 281	

II. DE L'APPORT DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES LIÉES AU DISCOURS SCIENTIFIQUE	281
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	304
TABLE DES MATIÈRES	321