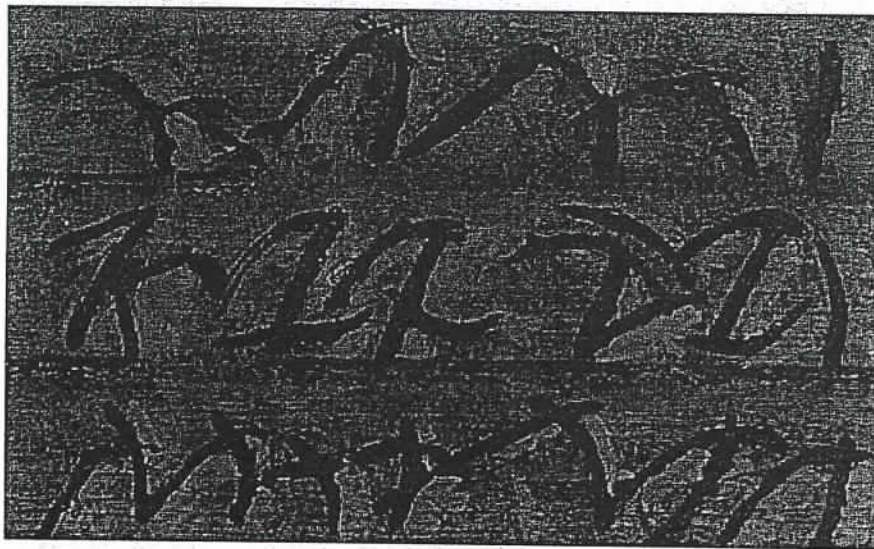


**Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur
le discours académique**

**Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on
Academic Discourse**

Volume 1

Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin (eds.)



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

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

**Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on
Academic Discourse**

Volume 1

Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin (eds)

Table des matières / Table of contents

Liste des auteurs / List of contributors.....	8
Eija Suomela-Salmi and Fred Dervin Présentation du livre - Overview of the book	10
Part 1 : Voix de l'auteur / Author's voices	144
Kjersti Fløttum - The typical research article - does it exist?	166
Anders Alvsåker Didriksen and Anje Müller Gjesdal - Genre Constraints and Individual Linguistic Variation.....	466
Nadine Rentel - Evaluation in Italian and French Research Articles in Linguistics	588
Part 2 : Didactique du DA / Didactics of AD	72
Marie-Odile Hidden - Variabilité des traditions rhétoriques : qu'en disent les scripteurs ? Une étude de cas en France	74
Virginie Suzanne - L'écrit d'examen comme discours académique à l'heure de la mobilité universitaire	88
Fred Dervin & Sébastien Fauveau - Problems in the Construction of Argumentative Speech in a Foreign Language: the Instability of Discourse Objects.	104
Part 3 : Discours institutionnels et scientifiques / Institutional and scientific discourses	118
Olga Galatanu - Sémantique et élaboration discursive des identités. "L'Europe de la connaissance" dans le discours académique	120
Anita Moilanen - Approches polyphoniques : constitution d'une image ou des images de l'allocutaire dans un discours académique roumain	150
Marion Pescheux - Le "reductionniste" et le "complexe", ou l'absence de subjectivité dans un discours définitoire en didactique du FLE	168
Jean-Marc Defays - Prolégomènes à une analyse critique des discours universitaires	191

Liste des auteurs / List of contributors

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prolégomènes à une analyse critique des discours universitaires

Jean-Marc Defays

Abstract

Academic Discourse or more precisely the Discourses of/in the Universities constitute a complex and varied object of analysis, as well as an important one: the development and the transmission of knowledge. This article considers initially the difficulties of defining the limits of this discursive field, before presenting a short critical presentation of the parameters which can be used to characterize and describe AD (contextual, internal, pragmatic specificities). A discussion ensues on the advantages and the risks as far as society, education, sciences and ideology are concerned of the standardization of an international and an interdisciplinary Academic Discourse, as well as on the necessity and the conditions of its teaching to young students and researchers.

Keywords: Discursive and textual characteristics of AD, Critical approach to AD

1. Introduction

On commence beaucoup à s'interroger sur le discours académique, scientifique, ou universitaire, principalement pour deux raisons. La première est liée à la démocratisation et à la massification des études supérieures, mais aussi au recrutement et à la préparation des étudiants qui y accèdent. À en croire les professeurs qui s'en plaignent, la maîtrise de la langue maternelle de leurs étudiants baisse année après année, et, le fossé entre la langue pratiquée au niveau secondaire et au niveau supérieur s'accroissant, les universités se sentent de plus en plus souvent obligées de proposer des formations linguistiques à leurs nouveaux étudiants non seulement pour remédier à leurs éventuelles faiblesses, mais plus précisément pour les initier aux discours universitaires, ou, plus tard, pour les aider à rédiger leur travail de fin d'études, leur thèse de doctorat (Defays 2000). Pour cela faut-il encore que l'on caractérise les pratiques et les exigences linguistiques de

l'enseignement supérieur, et que l'on définisse ce discours spécifique dont elles procéderaient ou qu'elles constitueraient.

La seconde raison du succès des études sur les discours universitaires concerne la multiplication des échanges, des collaborations, des planifications internationales sur le plan de l'enseignement comme sur celui de la recherche. En contact avec leurs professeurs, leurs collègues, leurs étudiants étrangers, parlant la même langue ou *a fortiori* une autre langue, les différents membres de la communauté universitaire sont amenés à s'interroger sur leurs pratiques discursives, soit pour en relever les singularités, soit pour essayer de les neutraliser afin de s'inscrire dans cette globalisation intellectuelle en plein essor. Que ce soit pour aider les étudiants ou pour participer à cette internationalisation, les études sur les discours universitaires se sont d'abord développées de manière empirique pour répondre à des besoins concrets avant de devenir un champ de recherche théorique, spéculatif. En tout cas, comme en atteste cet ouvrage, on analyse maintenant les discours pratiqués à l'université, comme on analyse depuis plus longtemps les discours politique, juridique, médical, publicitaire.

2. Analyser les discours universitaires

Quelques remarques liminaires avant d'entrer dans le vif du sujet. D'abord pour clarifier notre point de vue, qui est celui d'un universitaire francophone, plus précisément de la Communauté française de Belgique, d'une part, travaillant dans le domaine des sciences humaines, plus précisément la linguistique, d'autre part. Dans la perspective inévitablement autoréflexive qui est la nôtre, puisque nous discutons sur nos propres discours (une aporie sur laquelle il faudra revenir), il est essentiel de se situer explicitement sous peine de verser dans un universalisme que l'on est justement censé interroger. Il est évident qu'un géologue québécois, une linguiste norvégienne, un philosophe marocain, un mathématicien japonais, ne se positionneraient pas de la même façon par rapport à la langue, au discours, à la littérature scientifiques, aux enjeux qu'ils représentent pour l'avenir, et c'est justement l'intérêt d'un ouvrage comme celui-ci que

de proposer et de promouvoir des perspectives aussi bien inter-culturelles qu'inter-linguistiques.

Notons en passant que les discours universitaires, pas plus que les autres discours et que la langue d'une manière générale, n'appartiennent davantage aux linguistes qu'aux autres usagers. Chaque spécialiste disciplinaire est tout autant spécialiste du discours qui lui permet de rechercher, d'enseigner, de communiquer dans son domaine. Mais c'est vrai aussi qu'au moment où leur discipline est devenue une science à part entière, et même très ambitieuse, avec le développement du structuralisme, les linguistes (nous pensons en particulier à Hjelmslev) se sont interrogés plus que tout autres sur les rapports complexes et ambigus entre l'objet et le discours scientifiques, précisément parce que, dans leur cas, ils se confondaient par principe. La linguistique a donc une certaine expérience de ce difficile, voire impossible partage entre les mots et les choses – qui touche en fait toutes les sciences. L'histoire des sciences humaines du 20^{ème} siècle, de l'anthropologie, de la sociologie, de la critique littéraire..., pourraient d'ailleurs se focaliser sur leurs relations problématiques avec la langue et les discours qu'elles ont notamment cherché à remplacer par des formules, des diagrammes et des statistiques en espérant gagner ainsi en objectivité (cf. *infra*).

Il faut ensuite – sous peine de confusions et dérives – régler, provisoirement en tout cas, le problème terminologique qui s'est déjà posé dès la première ligne de cet article. Sans entrer dans une longue discussion à ce propos, nous préférons dorénavant parler de « discours universitaires », au pluriel, plutôt que de « discours académiques », expression qui renvoie à des performances bien particulières dans différents pays, par exemple un discours prononcé par le recteur à la rentrée universitaire, ou bien le cours magistral le plus classique qui soit. Les « discours scientifiques », une désignation et un domaine connus de plus longue date, ne sont à notre avis qu'une partie des discours universitaires qui ne recouvrent d'ailleurs pas toutes les manifestations de ces discours scientifiques également tenus dans des entreprises industrielles, dans des maisons d'éditions, dans certaines institutions publiques. Le propre de l'université est d'associer la recherche et l'enseignement, l'un renvoyant sans cesse à l'autre, même si ce n'est pas chez la même

personne, alors que les laboratoires, privés ou publics, et l'enseignement supérieur non universitaire, se limitent à une seule des deux activités.

On peut donc définir – jusqu'à plus ample informé – les discours universitaires comme les discours tenus dans le cadre d'une institution universitaire par ses différents membres, plus précisément ses enseignants, ses chercheurs et ses étudiants, dans l'exercice de leurs fonctions. Nous entrerons bientôt dans quelques détails. Une question qui s'est posée au cours du colloque est de savoir s'il faut aussi compter les discours que tiennent les membres du personnel administratif d'une université, qui, à notre avis, doivent fort ressembler aux discours tenus dans la plupart des administrations. Plus difficile est de savoir s'il faut inclure dans ce domaine de recherche les discours que tiennent des universitaires (à commencer par les autorités académiques), mais aussi des politiciens, des syndicalistes, des journalistes, à *propos* de l'université. Au cœur de l'actualité européenne et mondiale, une nouvelle idée et une nouvelle réalité de l'université sont en train de se former sur base des discours que l'on tient sur elle. Ici aussi, nous pensons qu'il est nécessaire de se limiter, en l'occurrence de ne pas mêler les discours *de* l'université et les discours *sur* l'université, ces derniers pouvant d'ailleurs devenir l'objet de discours universitaires au sens strict. On se doute que la distinction n'est pas simple, et les cas litigieux sont nombreux : dans cet exposé du doyen X, est-ce le décideur, le professeur, le citoyen qui parle ? L'université, comme la société, est un lieu ouvert où circulent, se confrontent, se confondent, se constituent une multitude de discours qui entrent dans des compositions complexes et variées. Ceci ne doit pas nous empêcher d'essayer d'identifier et de décrire un discours, ou une configuration de discours qui la caractérisent.

2.1 La variété des discours universitaires

Il est préférable de commencer par ébaucher un inventaire des productions verbales qui pourraient répondre à cette définition encore provisoire et approximative : discours tenus dans le cadre d'une institution universitaire par ses enseignants, ses chercheurs et ses

étudiants, dans l'exercice de leurs fonctions, visant essentiellement le développement et la transmission des savoirs. Il s'agit bien entendu de listes ouvertes qui varient d'une institution, d'un pays, d'une époque à l'autre.

2.1.1 Oral vs écrit

A titre indicatif, nous proposons de donner quelques exemples en les répartissant selon une première opposition – productions orales / écrites – apparemment claire, mais pourtant moins évidente qu'il n'y paraît à première vue. F. Waquet a publié un ouvrage magistral (2003) sur les rapports entre l'oralité et le savoir, pour montrer que le savoir savant a toujours été associé à tort à l'écrit que l'on a sacralisé. Au cours de l'histoire qu'elle retrace depuis le 16^{ème} siècle, au moment de l'invention de l'imprimerie, l'activité intellectuelle, en particulier à l'université, a été animée par la concurrence et l'interaction entre l'oralité et l'écriture, l'un prenant le pas sur l'autre, et *vice versa* selon les circonstances et les milieux. Cette distinction est aussi difficile dans la mesure où il arrive souvent que l'écrit soit seulement une transcription de l'oral (des notes de cours, un procès-verbal) et que l'oral soit une simple prononciation de l'écrit (un cours lu, un exposé mémorisé). Par ailleurs, les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont en train de recomposer les rapports entre l'oral et l'écrit, peut-être de créer de nouvelles formes langagières, voire un nouveau langage. Mais c'est précisément parce qu'il est instable et critique que ce critère est hautement significatif de l'univers discursif que nous tentons de décrire.

Parmi les formes orales, les discours universitaires comptent surtout le cours magistral et le séminaire – les nouvelles pédagogies qui touchent maintenant le supérieur atténuent leur différence auparavant radicale – ; la dispute de naguère, remplacée par le débat, moins réglementé ; les leçons publiques, d'agrégation, probatoires, qui sont surtout des épreuves finales, ainsi que les questions et commentaires qu'elles suscitent ; les questions-réponses d'examen, le rituel plus ou moins formel de fin d'année ; les « cliniques », dans la tradition des études de médecine, les étudiants suivant l'éminent professeur au chevet des malades ; les entretiens en tête à tête que les professeurs sont

tenus de plus en plus souvent d'accorder à leurs étudiants, à leurs assistants ; la communication scientifique, sous ses différentes variantes (introduction, conclusion, rapport de recherche...) et ses différents supports (texte écrit, exempliers, transparents, diapositives...) des colloques scientifiques, auquel est venu s'ajouter la présentation de « poster », plus rapide et interactive ; la conférence, le débat scientifique, la table ronde, entre soi, ou devant un public d'autres spécialistes ou de profanes, devant une caméra de télévision ; le conseil scientifique, facultaire, universitaire, où se mêlent les considérations scientifiques, stratégiques, administratives ; les réunions ou les conversations scientifiques, *de visu* ou téléphoniques, plus ou moins libres, et d'autant plus stimulantes ; etc.

Parmi les formes écrites caractéristiques, nous retiendrons surtout le syllabus, plus ou moins achevé, l'ouvrage pédagogique, le cours sur Internet, que le professeur compose à la seule intention de ses étudiants ; les ouvrages et les articles pédagogiques, scientifiques, de vulgarisation, destinés à un plus large public ; le mémoire, la thèse dont la formalisation se généralise ; le projet de recherche, notamment en vue d'un financement ; le résumé (« abstract ») à présenter pour participer à un colloque ou à une publication ; les actes de colloques ; les rapports de recherche, d'enquête, de stage, de lecture ; le procès-verbal ; les comptes rendus ; les notes d'étudiants, par exemple celles auxquelles on doit la publication et la diffusion des cours de Saussure ; les questions et les réponses d'examens écrits, qui relèveraient les unes et les autres, dit-on, d'un art ; les notes de service ; le courrier, postal et électronique ; etc.

2.1.2 Autres critères

D'autres critères sont apparus dans cette trop rapide liste que chacun adaptera ou complètera compte tenu de son environnement. Par exemple, on pourrait classer ces mêmes productions universitaires en fonction de leur caractère plus ou moins formel, ou du caractère plus ou moins explicite des normes sur lesquelles elles reposent. Dans certains cas, le vice de forme est rédhibitoire (la soutenance de thèse) ; dans d'autres cas, la spontanéité, la créativité sont favorisées (la séance de remue-méninges, la « small

conference » d'experts) ; dans d'autres cas encore, on jugera de la qualité des interlocuteurs sur leur façon de respecter ou de dépasser les règles de l'interaction verbale et les normes de l'institution universitaire qui est chargée, en fin de compte, d'articuler tradition et progrès.

Un autre clivage, ou plutôt un passage aussi significatif que problématique, est celui que l'on peut observer entre les discours qui relèvent de l'enseignement et ceux qui ressortent de la recherche, une autre articulation centrale de l'université, nous l'avons déjà signalé. Quand bien même une seule et même personne assumerait les deux fonctions, le professeur a plutôt vocation de transmettre le savoir et le chercheur de le produire. Par expérience, on sait que la distinction est toute relative : l'universitaire nourrit son exposé de ses recherches, mais il fait réciproquement progresser ses recherches en les exposant. Enseigner, critiquer et créer le savoir forment un complexe dans la vie des universitaires, même si des personnes et des genres privilégient l'une ou l'autre de ces facettes.

Un troisième partage, tout en nuance encore, se dessine entre les genres pratiqués par les étudiants, qui visent avant tout à restituer les connaissances, à exercer les compétences qu'on leur a transmises pour démontrer qu'ils les ont assimilées ; et ceux pratiqués par leurs professeurs qui ont la responsabilité de critiquer, de renouveler, d'accroître les connaissances et compétences déjà acquises. Les premiers développent *leur* savoir, les seconds développent *le* savoir. Plus ou moins tard dans leur curriculum, généralement au moment de la préparation du travail de fin d'études, du mémoire ou de la thèse, l'étudiant – qui devient « doctorant » ou « assistant » – franchit la frontière quand il doit non seulement donner la preuve de sa maîtrise du connu mais aussi contribuer personnellement à la connaissance. Nous y reviendrons à propos de l'interdiscursivité.

Ces inventaires et ces classements doivent bien sûr être soumis à des analyses plus fines sur des corpus, si l'on veut qu'ils débouchent sur une typologie des genres universitaires, la question principale restant de savoir si cette typologie peut couvrir plusieurs disciplines, plusieurs pays, plusieurs langues, plusieurs institutions (cf. *infra*).

2.2 Caractéristiques des discours universitaires

Ces analyses des discours universitaires seront attentives aux trois grands types de critères suivants : les modalités contextuelles, les propriétés internes et la portée pragmatique, que nous allons rapidement présenter en avançant quelques particularités significatives.

2.2.1 Modalités contextuelles

Ces modalités portent avant tout sur les personnes qui participent à cet univers discursif, qui y prennent position, y défendent un statut. Foucault (1969 ; 1971) et Bourdieu (1982) ont montré qu'un discours est légitime quand les personnes qui le profèrent le sont. Les discours et le personnel universitaires se définissent mutuellement. On se souvient, par contre, des rapports conflictuels que la personne et l'œuvre de Nietzsche, de Sartre, de Barthes entretenaient avec l'institution universitaire. Non seulement son discours fait de l'universitaire un professeur, mais aussi de son interlocuteur un étudiant, un collègue, un partenaire ou un rival, selon la façon dont il s'adresse à lui. Il faut en effet compter avec la concurrence symbolique qui régit ces interactions discursives où chacun essaie de participer, de se faire entendre, de se faire publier, en pratiquant tantôt la soumission, tantôt la séduction, tantôt la provocation, des stratégies bien décrites par Bourdieu. Les institutions universitaires prestigieuses deviennent de plus en plus sélectives pour les candidats étudiants, et, pour les chercheurs, « Publish or perish ! » reste plus que jamais la règle dans le petit monde universitaire, aussi international soit-il, et l'on sait quel rôle un seul article dans une revue célèbre peut jouer dans une carrière. La liste des publications d'un universitaire lui assure un positionnement dans une échelle hiérarchique ou de prestige, et lui permet plus de liberté et plus de contrôle sur les discours des autres, en les promouvant, en les citant (à charge de revanche), en les critiquant, ou en les censurant. D'une manière générale, la question de la prise et du partage de la parole doit être posée devant chaque genre universitaire en particulier, l'un étant dans sa forme plutôt monologique, voire incontestable (le discours professoral), l'autre plutôt dialogique (la table ronde, l'article écrit à plusieurs), compte tenu que les

discours universitaires sont fondamentalement intertextuels. Pour être complet, il faut aussi tenir compte de la simple circonstance du nombre de participants, par exemple un comité d'une douzaine de personnes ou un auditoire de cinq cents.

Les autres modalités portent sur les lieux où les discours universitaires sont tenus et les accessoires qui peuvent les désigner. Il existe ici aussi le risque d'une définition circulaire, qui voudrait que les discours universitaires soient ceux qui sont tenus dans une université, et que l'université soit une institution où l'on tient des discours... universitaires. Il n'empêche que la scénographie – telle que Maingueneau la conçoit (1993), comme représentation que fait un discours de sa propre situation d'énonciation pour s'instituer – légitimise le discours presque autant que la personne qui le pratique. Qu'une même conférence ait lieu dans une église, dans un centre culturel, ou dans une université lui donnera un autre statut ; le principe est le même concernant l'endroit, la revue, le livre, la maison d'édition où elle sera publiée. Et dans la même université, le même universitaire ne parlera pas de la même manière dans un amphithéâtre, dans une salle de réunion, dans son bureau ou dans celui de son collègue. Les contraintes temporelles ne sont pas non plus anodines dans l'univers discursif universitaire. Par exemple, dans certains pays, les périodes des cours et des examens sont rigoureusement réglementées, un étudiant pouvant refuser d'être interrogé en dehors de la période des examens ou sur un exposé qui aurait eu lieu en dehors de la période des cours. Il est à prévoir que l'enseignement à distance et les universités virtuelles vont imposer de nouvelles modalités spatio-temporelles de la diffusion et de l'échange des cours universitaires. Quant aux accessoires, inutile de mentionner la toge, le mortier (la toque), les médailles que l'on arbore lors des cérémonies, mais bien la « chaire » qui désigne la fonction et la spécialisation du professeur en plus du meuble du haut duquel il peut ou plutôt pouvait dispenser sa science sans risquer d'être contesté ni même interrompu. Le microphone, le tableau, le projecteur de diapositives, de transparents ou d'écrans remplissent parfois la même fonction symbolique, et ont des effets directs sur les propriétés internes des propos tenus ou sur leur interprétation. On relira à ce propos avec intérêt et plaisir la célèbre conférence qu'E. Goffman a consacré... à la conférence, précisément (1987).

2.2.2 Propriétés internes

On se contentera ici aussi de citer les différents biais par lesquels aborder les discours universitaires, certains plus exploités que d'autres. C'est en les multipliant et en les associant, tout en les confrontant aux modalités ci-dessus décrites, que l'on pourra se livrer à une analyse pertinente des discours universitaires.

Pour mémoire, l'analyse peut porter d'abord sur les vecteurs paralinguistiques, les mimiques, les postures, les effets de manches à l'oral, la typographie, les soulignements, les dispositions du texte à l'écrit (par exemple, le marquage des citations, les notes en bas de page...). À l'oral, il faut également compter sur la prosodie, l'accentuation, l'intonation, le rythme, le débit, les pauses, autant de facteurs qui attirent l'attention, facilitent la compréhension, permettent la prise de notes, jusqu'à la dictée de définitions. Sur le plan strictement linguistique, les discours universitaires se prêtent à toutes les études syntaxiques et lexicales, qualitatives et quantitatives, qui permettent de les spécifier par rapport à d'autres discours comme de les distinguer entre eux ; on trouvera plusieurs exemples parmi les articles publiés également ici. La dimension sociolinguistique des registres et des niveaux de langue n'est pas moins intéressante, ainsi que l'aspect plus précisément rhétorique, qui participent non seulement à la fonction communicative, ou plus spécifiquement pédagogique (questions oratoires, métaphores, répétitions...) des discours, mais aussi à la légitimation symbolique des personnes qui les tiennent. À ce propos, on remarquera qu'en fonction des époques, des endroits, des disciplines, le savant cherche à créer tantôt un effet de culture par un style élevé, un vocabulaire choisi, une syntaxe raffinée, tantôt un effet de compétence par un discours hermétique, complexe, difficile, compris seulement par ses pairs (dans le meilleurs des cas), tantôt, au contraire, un effet d'objectivité et d'efficacité par des propos explicites, directs et transparents, au risque d'être taxé de vulgarisateur. Ce « degré zéro » du discours scientifique (cf. *infra*) n'est cependant pas moins convenu et critiquable que les jargons spécialisés. À cet égard, on se souviendra de la violente controverse entre Searle (1992) et Derrida (1988) qui portait autant sur leurs points de vue respectifs que sur leur

manière bien différente de s'exprimer, le premier accusant le second d' « obscurantisme terroriste ».

Les spécificités discursives et textuelles des discours universitaires méritent aussi des analyses approfondies concernant les phénomènes de cohésion, de cohérence, concernant les enchaînements sémantiques, logiques, argumentatifs. Par exemple, dans les formations linguistiques que nous proposons aux nouveaux étudiants universitaires, nous attirons leur attention sur les différents segments qui constituent le texte scientifique (Defays 2000). Aussi les entraînon-nous à reconnaître – grâce à plusieurs types de propriétés et d'indices – la *définition*, la *description*, l'*explication*, l'*exemple*, l'*argumentation*, c'est-à-dire les segments les plus caractéristiques qui se succèdent et s'enchevêtrent dans le texte des manuels, des syllabus ou des articles, et qui demandent un traitement particulier au cours de la lecture et de l'étude. La combinaison et l'ordre de ces segments dans la composition générale du texte ne sont pas moins essentiels à déterminer (succession, enchâssement, alternance, soulignement typographique, commentaires métadiscursifs...); cette analyse débouche entre autres sur la distinction entre les démarches déductives et inductives. Ces exercices d'identification et de compréhension peuvent ensuite donner lieu à des exercices de production qui préparent les étudiants à la rédaction de synthèses, de réponses à des examens, et à divers autres travaux universitaires.

Dans le cadre de comparaisons entre modèles discursifs de disciplines, d'époques, mais surtout de cultures différentes, on remarquera que la présentation de l'information, et plus précisément la production du savoir ne suivent pas la même économie dans les textes scientifiques. Par exemple, les ouvrages et articles scientifiques anglo-saxons donnent davantage l'impression au lecteur d'assister, voire de participer à la recherche au fur et à mesure de ses progrès, de suivre pas à pas le raisonnement de l'auteur, y compris dans ses incertitudes et ses errements, selon le principe que la méthodologie est aussi importante, voire plus instructive que ses résultats... même négatifs. Par contre, l'auteur scientifique francophone – suivant d'autres conventions – se sent davantage obligé de présenter de manière impersonnelle et analytique les résultats positifs de sa recherche achevée ou de

sa réflexion aboutie. Ce dernier dispositif énonciatif part généralement du principe que l'auteur est omniscient et le lecteur ignorant, en tout cas au début du discours que le premier donne à lire ou à entendre au second. La science, la rigueur et l'objectivité effectives des uns et des autres auteurs ne sont pas ici en cause, mais bien les effets de rigueur et d'objectivité que ces modèles discursifs cherchent à créer chez le lecteur.

2.2.3 Portée pragmatique

En partant du modèle élémentaire que tout discours, politique, littéraire, scientifique ou autre, se caractérise par les relations qu'il établit entre ses interlocuteurs, son objet, son méta-inter-discours, on indiquera de nouveau en quelques traits les orientations que l'analyse des discours universitaires peut prendre.

a) Concernant son objet, il faut commencer par ce truisme que les discours universitaires, que ce soit sur le plan de la recherche ou de l'enseignement, ne procèdent pas seulement de l'ordre du constatif, qu'ils ne se contentent pas de décrire leur objet, quel qu'il soit, d'ajuster les mots au monde, pour reprendre la terminologie de Searle (1972 ; 1982). Ils constituent aussi ou d'abord un acte performatif puisqu'en décrivant, en définissant, en désignant cet objet, les discours universitaires le créent, le construisent, comme nous l'avons par exemple fait nous-même en présupposant au début de cet article qu'il existait un ou plusieurs discours universitaires. Nous n'entrerons pas ici dans le débat de savoir lequel vient avant l'autre, la chose ou le mot qui la désigne, la poule ou l'œuf, mais nous insisterons sur l'interaction entre les deux, sur leur justification réciproque que le linguiste a pour tâche de questionner. Et au professeur, au chercheur de (se) rappeler sans cesse que l'objet scientifique n'existe pas indépendamment du discours qui le constitue en même temps qu'il le décrit. Enfin, les discours universitaires modifient aussi le monde, qui s'ajuste à leurs projections, par personnes interposées, s'adressant aux ingénieurs qui construisent des ponts, aux juristes qui appliquent des lois, aux physiciens qui manipulent la matière, et encore à d'autres enseignants et à d'autres chercheurs.

b) Sur le plan de l'énonciation, les discours universitaires se caractérisent et se différencient également par le degré d'objectivité et le degré de certitude (modalité épistémique) que leur énonciateur manifeste. Qu'il réponde à un examen, rédige sa thèse de doctorat, donne un cours ou écrive un article scientifique, l'universitaire novice ou expérimenté doit inévitablement prendre position, d'une part, sur le caractère indécidable, relatif ou vériconditionnel (falsifiable, selon Popper) de l'objet qu'il traite – en fonction de la nature de cet objet ou de la perspective adoptée –, et, d'autre part, sur la possibilité, la probabilité ou la certitude de ce qu'il avance à son propos – en fonction de l'état des/ses connaissances –. Ces deux axes sont distincts dans les sciences humaines comme dans les sciences dites exactes où il faut autant assumer la subjectivité que douter de l'incontestable (cf. les relations d'incertitude d'Heisenberg). En croisant ces deux axes, on pourrait représenter un champ où situer les différents types de discours (notamment en fonction des disciplines), ou encore retracer les différentes étapes par lesquelles passeraient les discours scientifiques en fonction des progrès de la recherche : dans l'angle de l'objectivité et de la certitude minimales se trouverait l'*intuition*, à l'origine de tout initiative scientifique, qui pourrait devenir une *conviction*, si la certitude se renforce, notamment quand elle est partagée par plusieurs, ou une *constatation* quand on peut se baser sur des faits recueillis grâce à des observations ou à des expérimentations, à partir desquelles on peut émettre une *hypothèse* en vue d'une *démonstration*, qui conjuguerait, elle, la certitude et l'objectivité maximales.

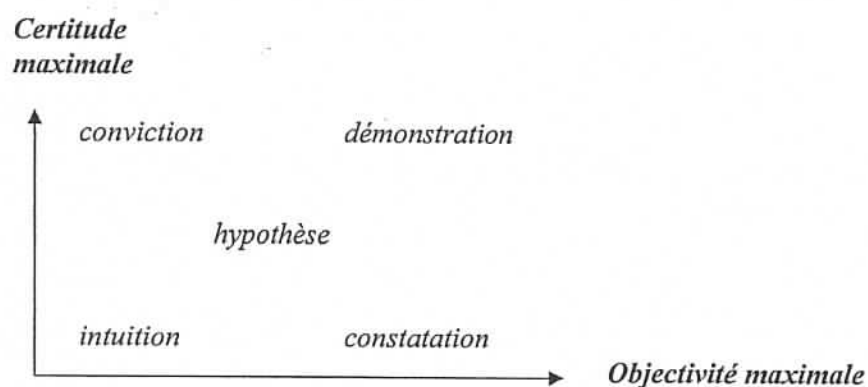


Figure 1.

Suivant divers processus et modalités propres aux différentes disciplines, mais aussi selon les aléas parfois imprévisibles du développement des connaissances, on peut faire l'hypothèse que toute entreprise scientifique et que tout discours qui lui est associé suivent et recommencent sans cesse ce mouvement de l'intuition vers la démonstration, avec des combinaisons variables d'objectivité et de certitude. Le discours des étudiants et des jeunes chercheurs en témoigne de manière souvent caricaturale.

c) Vis-à-vis de l'interlocuteur, les discours universitaires peuvent remplir différentes fonctions qu'il faut distinguer aussi, même si elles s'associent fréquemment. Par exemple, le discours professoral vise à la fois, même si c'est à des degrés divers, à informer (en sélectionnant les données à exposer) son public d'étudiants, à le convaincre (en organisant ces données selon une « orientation argumentative »), à le contraindre (à acquérir ces connaissances, à suivre la même démarche et/ou à aboutir aux mêmes conclusions), à le mettre à l'épreuve (en dosant le niveau de difficultés, ne serait-ce que linguistique, pour le simuler ou l'évaluer), à le sanctionner positivement ou négativement (pour l'améliorer ou le rejeter, lors d'un examen). Tous ces aspects devraient évidemment être détaillés aussi, mais nous nous arrêterons seulement à la bipolarisation des discours universitaires qui, dans les nouvelles pédagogies, oscillent sans cesse entre leur rôle *informatif* et *formatif*, le paradoxe étant que pour mieux *former* un étudiant il conviendrait de moins *l'informer*, pour qu'il prenne lui-même l'initiative de développer ses propres connaissances selon ses propres modalités, alors que les enseignants de naguère les lui livraient toute préparées, prêtes à l'emploi. Ainsi G. Leclercq (1996) propose-t-il, sur base du célèbre triangle pédagogique de Houssaye, d'en articuler les termes selon les trois modèles suivants : « l'enseignant explique quelque chose à l'étudiant » dans la formation explicative (ex : un cours magistral), « l'étudiant s'explique quelque chose grâce à l'enseignant » dans la formation appropriative (ex : un séminaire), et « l'enseignant et l'étudiant s'expliquent ensemble à propos de quelque chose » dans la formation dialogique (ex : tâches-problèmes).

d) On sait combien les discours universitaires sont fondamentalement interdiscursifs, dialogiques, polyphoniques, sur le plan de leur objet (la plupart des sciences humaines

portent sur d'autres discours, la philologie, l'histoire, la philosophie...) comme sur celui des démarches, des méthodes, des théories (qui s'imitent, s'influencent, s'opposent...). En attestent la taille des bibliothèques, la diffusion des revues, la prolifération des références sur Internet. La légitimité de ces discours en dépend, comme la valeur d'une thèse, d'un article ou d'un ouvrage scientifiques dépend du nombre de citations qui y sont faites, et la valeur d'un auteur scientifique du nombre de fois qu'il est cité dans les travaux de ses collègues, une manière de convertir le qualitatif en quantitatif, plus facile à mesurer. En sciences humaines, la bibliographie tient parfois lieu de preuves, et le prestige de l'érudition avantage toujours la tête bien pleine par rapport à la tête bien faite. Aussi est-il intéressant de comparer la place et le rôle que tient l'interdiscursivité dans les différents discours universitaires. Rappelons rapidement que ce rôle peut être ambivalent, contradictoire même. D'une part, ou dans certains cas, le savoir est cumulatif et son progrès dépend de l'intertexte, par exemple des ouvrages qui ont déjà été écrits sur le même sujet, sous peine de « redécouvrir l'Amérique » comme mettent en garde les directeurs de thèse. D'autre part, ou dans d'autres cas, le savoir est créatif, et son développement dépend de la nouveauté, de l'originalité, de l'ingénuité du point de vue, l'intertexte pouvant alors encombrer l'esprit, gêner la découverte, décourager l'inventivité. Aussi les discours universitaires – professoral ou scientifique – présentent-ils des combinaisons, des concurrences, des dialectiques variées entre le *déjà-dit* et l'*inédit*, qu'il est aussi nécessaire de comparer car elles participent à leur définition.

Il y a beaucoup à dire aussi sur le caractère (auto)réflexif des discours universitaires, que ce soit celui de l'enseignant, du chercheur ou de l'étudiant. Tout d'abord, le texte scientifique est souvent cité comme exemple caractéristique d'énoncé non embrayé, c'est-à-dire relativement autonome par rapport à son contexte d'énonciation auquel il fait peu référence (Maingueneau 1998). C'est effectivement un idéal vers lequel devraient tendre les discours universitaires, d'être sinon vrais, mais en tout cas d'être pertinents partout, pour tous et pour toujours. C'est la raison pour laquelle, dans certaines institutions, dans certaines disciplines, on enseigne aux étudiants à gommer de leurs travaux toute marque compromettante d'énonciation, en faveur d'un style impersonnel qui devrait inciter à l'objectivité (alors qu'il ne fait qu'en donner l'impression). Pourtant,

l'universitaire devrait être le premier à reconnaître les limites spatiales et temporelles de ses connaissances et de ses recherches qui dépendent toujours d'un contexte scientifique, mais aussi personnel, social, culturel, idéologique donné. Le scientifique qui refuserait de l'admettre ne serait précisément plus scientifique. Inspirés à la fois par cette ambition et cette prudence, les discours universitaires doivent inévitablement se situer entre l'universel et le particulier en s'interrogeant sans cesse sur les rapports – différents selon les cas – qu'ils entretiennent avec leur objet et qui, nous l'avons dit, les définissent réciproquement. D'où l'importance que revêtent le métadiscours et l'autocritique dans ces discours qui doivent s'exposer pour se constituer, se composer, se légitimer.

Cette autocritique est d'autant plus nécessaire quand l'objet de la recherche et de l'enseignement – comme c'est le cas dans notre article – est précisément le discours. C'est une aporie bien connue en linguistique que l'impossibilité de traiter du langage autrement que par le langage, toute linguistique appelant une métalinguistique pour en rendre compte, qui à son tour appelle une méta-métalinguistique, et ainsi à l'infini. La seule science actuelle, rappelle Hagège (1985), dont l'objet coïncide avec le discours qu'elle tient sur lui. D'où le risque de les confondre, de projeter sur le discours-objet les propriétés du discours-instrument et *vice versa*, et de conclure à leur isomorphisme. Les formules mathématiques, les tableaux statistiques, les modèles informatiques que l'on peut donner du discours aident certainement à objectiver certaines données, qui doivent cependant être sélectionnées (*a priori*) et interprétées (*a posteriori*) dans le cadre d'un autre (méta)discours. Le danger est encore plus important concernant les analyses des discours scientifiques puisque ceux qui s'y livrent sont à la fois juges et parties, et qu'ils risquent de verser dans la tautologie, la pétition de principe, l'autodétermination. Il peut arriver en effet, consciemment ou non, qu'une analyse en principe descriptive, sur base statistique, repose sur des présupposés normatifs et/ou débouche sur des conclusions normatives conformes au modèle que l'auteur scientifique pratique lui-même dans son discours, ou, plus précisément, qui lui est imposé par ses professeurs, les membres du jury de sa thèse ou des comités scientifiques des colloques et des revues auxquels il veut participer. Mais, pour éviter ce cercle vicieux, qui se chargera de mettre en cause les discours universitaires si ce n'est les spécialistes eux-mêmes, par une autocritique

systematique de leurs pratiques et de leurs analyses discursives, et de leurs tenants et aboutissants épistémologiques et idéologiques ? Nous verrons plus loin que cette autocritique n'est possible que si l'on préserve des points de vue alternatifs d'où mettre les différents paradigmes scientifiques en contexte, en perspective, que si l'on cultive les différences de méthodes, de cultures, de discours scientifiques. D'où les enjeux considérables des travaux comme ceux que l'on peut lire dans ce recueil.

3. Normaliser les discours universitaires

3.1 Paradigmes

En fait, les discours universitaires tels que nous venons d'en décrire (approximativement, provisoirement, rappelons-le) les propriétés et les variétés, relèvent de plusieurs logiques, et c'est de leur interaction que l'analyse doit avant tout rendre compte : la logique de la pensée, la logique de la raison raisonnante (la logique des logiciens), la logique de la langue, la logique de l'objet considéré, la logique de la culture (de la société, de l'idéologie), la logique de la discipline, la logique de la recherche scientifique, la logique de l'enseignement, la logique de l'institution, et aussi la logique du marché, du profit commercial... Il n'y a pas évidemment pas d'adéquation systématique entre ces logiques, principalement entre la langue, la raison et la réalité comme le pensaient les Grammairiens de Port-Royal qui estimaient qu'à l'organisation des mots correspond parfaitement l'organisation des choses, et que l'esprit parle et connaît dans le même mouvement (Foucault 1966). La grammaire représentait alors la science des sciences puisqu'elle met au jour en la mettant en œuvre la logique universelle, un statut que la linguistique retrouvera en partie au vingtième siècle, au moment où le structuralisme servira de modèle aux sciences humaines. Actuellement, c'est le paradigme cognitif qui domine les sciences humaines, et il est évident que son éclairage contribuera de manière significative à la compréhension des discours universitaires : quand on saura mieux comment on sait, c'est-à-dire comment on raisonne et comment on apprend à raisonner, on saura comment on peut mieux chercher et mieux enseigner. On veillera cependant à ne pas confondre les conditions (naturelles, innées, universelles) de la cognition et les

conditions (culturelles, institutionnelles, idéologiques) de ses manifestations, les unes et les autres déterminant ensemble les discours universitaires selon des modalités encore à découvrir. On pourrait en effet être tenté d'invoquer des mécanismes cérébraux pour justifier le succès de certains modèles scientifiques qui s'expliquent au moins autant, sinon davantage par les circonstances historiques, par des options épistémologiques ou des pressions institutionnelles, commerciales, idéologiques.

On le voit, il est aussi difficile d'articuler ces logiques que de les distinguer, si tant est qu'elles existent ou se manifestent séparément les unes des autres, le débat entre Piaget et Chomsky restant entier (Piattelli-Palmarini 1980). Devant cette complexité des rapports entre les logiques en jeu et l'incertitude qu'elle doit inspirer aux personnes qui produisent et analysent les discours universitaires, nous pensons que la réflexion et la méthode d'Edgar Morin (1999) sont probablement celles qui permettraient le mieux de les mettre en perspective, sur base notamment de son modèle des inter-rétro-actions entre le désordre, l'organisation et l'ordre. Dans son projet de réformer la pensée pour réformer l'enseignement, il insiste sur le principe que nous faisons nôtre que toute connaissance est aussi connaissance de la connaissance, ce qui implique pour nous que l'étude scientifique de tout objet induit l'étude critique des discours que l'on tient sur lui. Chaque discipline, chaque approche doit interroger et expliciter ses choix épistémologiques relatifs aux rapports qu'elles établissent entre les différentes logiques citées plus haut. C'est à notre avis dans cette direction que devrait travailler l'analyse des discours en collaboration avec les spécialistes des différents domaines.

3.2 Un discours universitaire standard ?

Une question que nous avons posée dès notre introduction, au moment d'émettre l'hypothèse qu'il existait des discours universitaires, qui participaient à notre univers interdiscursif, et qui constituaient un univers interdiscursif, est celle de savoir s'il l'on peut parler – sur base de propriétés suffisamment distinctes par rapport à l'univers interdiscursif englobant, et suffisamment communes par rapport à l'univers interdiscursif englobé – d'UN discours universitaire au singulier. C'est-à-dire, devant la complexité et

l'incertitude qui régissent les rapports entre les logiques en interaction dans les discours universitaires, est-il possible, légitime, souhaitable, premièrement, de décrire un discours universitaire prototypique en comparant leurs différentes formes et modalités ; deuxièmement, de constituer ce modèle sur base de critères statistiques (les plus courants) et normatifs (les plus efficaces) ; troisièmement, de promouvoir, éventuellement d'imposer, à la suite de cette analyse, auprès des étudiants, des jeunes chercheurs, des candidats à publication (dans telle ou telle discipline, dans telle ou telle revue, dans tel ou tel pays) un modèle en particulier ?

a) Premièrement, existerait-il ou pourrait-il exister un discours scientifique absolu, qui serait complètement neutre, transparent, logique, universel, qui conviendrait autant à la botanique, à la philosophie, à la médecine, au droit... qu'à la linguistique, qui permettrait de décrire son objet sans le dénaturer, de décrire l'ordre du monde sans le fausser, qui empêcherait toute ambiguïté dans ses rapports avec la réalité comme avec l'interlocuteur. Umberto Eco (1994) a consacré un important essai aux nombreuses tentatives de langues parfaites, (re)construites à des fins religieuses, politiques, humanitaires, mais aussi scientifiques, par exemple, dans le dernier cas, par Bacon, Comenius, Wilkins, Lodwig, Leibniz, pour ne citer que les plus célèbres. Ces utopies ont échoué – même si, dit Eco, elles ont produit des effets collatéraux toujours d'actualité – parce que l'on ne peut réduire le monde à un ensemble de signes, que sa compréhension ne peut s'effectuer sans interprétation, mais surtout parce que la science n'est ni dans l'objet, ni chez le sujet, ni dans le discours que celui-ci tient sur celui-là, mais dans leurs inter-retro-actions chaque fois à remettre en cause et en perspective. Ce serait une nouvelle illusion ou une nouvelle imposture que de postuler l'existence et d'imposer l'usage d'un « degré zéro » du discours scientifique, aussi que de tout autre discours d'ailleurs ; Barthes (1964) a révélé la mystification idéologique que représentait ce genre d'artefact, et Orwell (1949) a averti on ne peut plus explicitement de ses dangers pour la société.

La réflexion sur l'inter-multi-poly-disciplinarité que l'on tente – non sans difficultés et résistances – de développer actuellement entre les disciplines scientifiques dont on conteste de plus en plus le cloisonnement, doit donc autant porter sur les discours que sur

les objets et les méthodes des différentes spécialités. Si les étudiants, chercheurs, professeurs de divers domaines sont appelés à collaborer, il est important qu'ils se comprennent dans le respect de leur discipline respective ; ainsi conçue, l'interdisciplinarité doit préserver, favoriser les différences disciplinaires pour pouvoir en profiter en les confrontant, plutôt que de chercher à les réduire sous prétexte de rapprocher leurs domaines. À ce propos, les sciences humaines ont trop souvent tenté d'améliorer leur scientificité, et surtout de renforcer leur crédibilité, en adoptant des concepts, des modèles, des terminologies, des formes discursives qui appartiennent à d'autres disciplines (en gros celui des sciences expérimentales et des mathématiques) sans que l'on sache toujours s'il s'agissait d'une démarche méthodologique ou métaphorique. S'il faut encourager la circulation des paradigmes, comme le fait Morin en particulier, il faut aussi se garder des naïvetés, voire des supercheries intellectuelles qu'A. Sokal et J. Bricmont (1997) ont dénoncées dans un ouvrage qui a fait beaucoup de bruit fin du siècle dernier. Les effets de ce type d'applicationnisme – influences, transferts, calques sauvages d'une discipline à l'autre – ne sont pas bénins : par exemple, si les méthodes quantitatives empruntées aux sciences exactes peuvent effectivement contribuer au progrès des sciences humaines, il n'en reste pas moins vrai qu'elles ne peuvent couvrir et expliquer entièrement les objets propres à ces sciences précisément non-exactes (mais tout aussi rigoureuses), et qu'il serait préjudiciable qu'en quête de légitimité, les disciplines concernées finissent par limiter leur champ d'investigation à ce qui y est mesurable, ou, pire, qu'elles tentent de convertir à tout prix les aspects qualitatifs en données quantitatives.

b) Deuxièmement, existerait-il – sous ses différents avatars – un seul et même discours scientifique atemporel ? Ou encore : les discours scientifiques progressent-ils et aboutiront-ils bientôt à une forme unique et définitive ? Inutile de rappeler que les sciences évoluent de manière cahotique, et même chaotique, que pour certaines d'entre elles, la notion même de progrès est discutable. En tout cas, l'histoire des sciences ne représente pas une accumulation linéaire de connaissances qui nous mènerait petit à petit au vrai. Thomas Kuhn (1962) a démontré que le progrès scientifique procède de ruptures et de bouleversements. Il souligne ainsi le caractère relatif de la connaissance et conteste

l'objectivité des scientifiques. Paul Feyerabend – auteur d'une théorie anarchiste de la connaissance (1975) – va encore plus loin dans la mesure où il s'oppose à toute méthodologie scientifique. Faire progresser les sciences consisterait avant tout à les renouveler, à changer les paradigmes. Sans que nous allions plus avant dans ce débat qui dépasse largement le cadre du nôtre, on peut tout de même raisonnablement craindre, si l'on norme implicitement ou explicitement les discours scientifiques, si on les formate selon des modèles que l'on juge – ici et maintenant – préférables à d'autres, et si l'on contraint les universitaires de tous domaines et de toutes obédiences à le respecter sous peine de ne pas avoir l'occasion de se faire entendre ou lire, que ces universitaires se mettent alors à chercher (et à trouver), à enseigner et à publier les mêmes choses, au moins de la même manière et dans la même orientation. En figeant les discours universitaires, on court inévitablement le risque d'handicaper les sciences en réduisant leur marge de manœuvre et en sapant la créativité indispensable à leur développement.

c) Troisièmement, doit-on favoriser un discours universitaire international ? Jerome Bruner, un des pères fondateurs de la psychologie cognitive, remarque que cette discipline est en train de suivre une orientation qui n'était pas celle des débuts et qui ne prend en compte qu'un aspect de la cognition. « L'intérêt ne porte plus sur la construction du sens – regrette-t-il – mais sur le traitement de l'information, en prenant l'ordinateur comme modèle de fonctionnement de l'esprit humain, ce qui constitue un nouveau réductionnisme [après celui qu'a entraîné le behaviorisme] » (1996). Plutôt que d'opposer les deux orientations, l'une qui s'intéresse « au processus qui se déroule à l'intérieur du cerveau », l'autre au processus qui se déroule « dans un environnement culturel déterminé », il propose de les articuler. Le savoir – autant au niveau de sa production que de sa transmission – est indissociable de la culture d'où il est issu, qui l'a permis, qui l'a provoqué. L'implémentation d'un savoir chez des personnes à qui il est étranger est autant vouée à l'échec, aux illusions, aux égarements que l'applicationnisme de modèles d'une discipline à l'autre. On sait depuis longtemps en linguistique qu'il n'y a pas de langue sans culture, sur le plan de son fonctionnement, de son utilisation, de son apprentissage ; il n'est pas moins irréaliste, illégitime, dangereux de vouloir gommer la culture du savoir, décontextualiser la science sous prétexte d'en assurer une meilleure

diffusion, de favoriser les échanges et les collaborations. Cela reviendrait à tarir la source de la pensée créatrice dont elle émane, finalement à tuer « la poule aux œufs d'or ». À ce propos, est-ce favoriser la science à long terme que d'imposer une *lingua franca* qui n'est la langue maternelle que d'un petit nombre de scientifiques, soit parce qu'on la juge – naïvement ou non – dorénavant dépourvue de toute dimension idéologique, soit parce qu'on adopte – consciemment ou non – la culture qui lui est associée. Les universitaires commencent à s'inquiéter de l'envahissement de l'anglais dans les universités et les laboratoires du monde entier, et des effets néfastes de la rupture de plus en plus précoce et radicale des étudiants et des chercheurs avec leur langue et leur culture maternelles. Beaucoup annoncent un appauvrissement culturel, et partant scientifique, d'autres parlent d'aliénation. Nous n'entrerons pas non plus dans ce débat qui vient de faire l'objet d'un important colloque (sur les *universités bi- et plurilingues*) à l'Université de Helsinki les 1, 2 et 3 septembre 2005.

Sans être alarmiste, nous voulons seulement attirer ici l'attention sur les enjeux scientifiques, idéologiques, humains d'une standardisation des discours universitaires au service d'une globalisation académique, comme de standardisation de tout discours au service de n'importe quelle cause. En uniformisant les discours universitaires, on uniformise et on oriente les méthodes, les approches, le regard que les scientifiques, les professeurs et leurs étudiants portent sur le monde (physique, social), et on uniformise et oriente le monde par la même occasion. Il y a effectivement de sérieux risques qu'à long terme, un discours unique entraîne une pensée unique, qu'elle soit scientifique, politique ou culturelle. Il est donc urgent – vu la rapidité avec laquelle s'internationalisent les universités, leurs programmes d'études, leurs projets scientifiques, leurs systèmes d'évaluation – que l'on interroge, discute, explicite une articulation entre, d'une part, les besoins indiscutables de communications, de collaborations, d'échanges entre les pays, les institutions, les disciplines, et, d'autre part, la sauvegarde, si possible le développement des spécificités disciplinaires, culturelles, institutionnelles, mais aussi de la liberté, de la flexibilité, de la créativité sans lesquelles la recherche et l'enseignement ne sont pas viables.

3.3 L'enseignement des discours universitaires

En tant qu'enseignant, maintenant, on doit se demander comment on peut former les étudiants et les aspirants chercheurs aux discours universitaires, sans nuire à leur esprit critique ou d'initiative. Nous n'en dirons que quelques mots, d'abord pour souligner que si les problèmes linguistiques – en langue maternelle comme en langues étrangères – sont de plus en plus souvent invoqués dans le supérieur, ils sont encore trop souvent envisagés en terme de niveaux de langue et non en terme de discours spécialisés. Généralement, ni les jeunes étudiants et chercheurs, ni leurs professeurs ne reconnaissent les spécificités des discours universitaires. Les enseignants, notamment, estiment que le fossé s'agrandit entre les normes sociales, les normes scolaires et les normes universitaires, et que la méconnaissance de la langue maternelle serait une des principales causes d'échec à l'université, toutes facultés confondues. D'après l'enquête que nous avons menée (Defays & Maréchal 1997), les enseignants se plaignent, par ordre de priorité, des imprécisions dans le vocabulaire, des fautes d'orthographe, du désordre dans les données, de phrases mal articulées dans les copies de leurs étudiants. Or les discours scientifiques se distinguent aussi par des normes propres dont les exigences sont trop rarement explicitées et qui portent non seulement sur le niveau de langue, mais aussi sur des formes textuelles et des procédés discursifs spécifiques. Les jeunes étudiants et chercheurs ont longtemps été livrés à eux-mêmes pour les découvrir et s'y initier, que ce soit sur le versant de la compréhension que de la production.

Heureusement, se généralisent maintenant dans les universités des formations linguistiques dont les objectifs sont d'annoncer les exigences linguistiques des professeurs, de présenter les types de prestations écrites et orales qu'ils seront amenés à effectuer (lectures, prises de notes, rédactions de synthèse, réponses orales et écrites aux examens, élaborations de rapports, de mémoires...), de les y entraîner, de leur enseigner les modalités et les propriétés des discours universitaires (séquences, composition, références et bibliographie...). Ces formations sont de préférence organisées en collaboration avec les spécialistes disciplinaires (dans le cadre de séminaires, d'exercices, de suivi des étudiants doubles) et avec des psychopédagogues qui s'intéressent plus

particulièrement aux méthodes de travail des nouveaux étudiants ou de ceux qui entreprennent des travaux de longue haleine comme un mémoire ou une thèse de doctorat. Dans ces formations, nous nous faisons un principe de souligner le caractère arbitraire de beaucoup de ces formes et de ces normes qui règlent les discours universitaires, que ce soit lors d'un examen, d'une défense de thèse ou d'un article scientifique, et l'intérêt de les respecter pour pouvoir s'intégrer et évoluer dans l'institution universitaire, puis, éventuellement, dans le monde scientifique. Pour ce faire, nous exposons les participants à des corpus de disciplines, d'époques, de culture et de langues différentes. Notre conviction que les règles (de recherche, d'argumentation, de rédaction), y compris interdisciplinaires et internationales, sont indispensables et même stimulantes pour peu qu'on en reconnaisse le caractère conventionnel, et que l'on (s')autorise de les transgresser et d'en proposer d'autres en cas de nécessité, au profit de la science, de sa recherche, de son enseignement, qu'elles doivent servir et non asservir.

4. Puisqu'il faut conclure...

Les premiers enseignements à tirer de ces modestes réflexions, comme de l'organisation du colloque et de cette publication, concernent peut-être moins l'évidente complexité et l'importance cruciale des recherches à développer sur les discours universitaires – encore à leurs débuts, somme toute –, que les embarrassantes difficultés que rencontrent les universitaires à mener ce travail à la fois critique et autocritique, scientifique et pédagogique, professionnel et citoyen. Les débats les plus animés et intéressants du colloque n'ont pas porté sur les formes ou les caractéristiques des discours universitaires, mais sur les manières de les aborder. Faut-il s'en tenir à une perspective strictement descriptive, enregistrer et analyser empiriquement, statistiquement, dans le cadre d'une analyse de corpus, les usages tels qu'ils se présentent dans les colloques, les revues, les réunions scientifiques, les cours et les séminaires universitaires ? Peut-on, doit-on ensuite en venir à une démarche plus explicative, et se demander pourquoi ces usages discursifs se constituent, se modifient, s'imposent, se généralisent, et s'interroger sur les critères, les modalités et les effets de ce marché linguistique, non seulement sur les progrès et la

Repères bibliographiques

Barthes, R. 1964. *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris.

Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Brunner, J. 1996. Éducation, porte ouverte sur le sens. *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Sciences humaines* 67 (déc. 1996), 183-187.

Defays, J.-M. 2000. Au commencement était le texte - Des rapports entre contraintes phrastiques et textuelles. In : *Actes du XXII^e Congrès de linguistique et philologie romanes, Bruxelles, 23-29 juillet 1998. Vol. VII Sens et fonctions*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 153-158.

Defays, J.-M. & M. Maréchal 1997. Evaluation et amélioration de la maîtrise de la langue française chez les étudiants universitaires. In : Boxus, V. & al. (éds.) 1997. *Actes du 15^{ème} Colloque de l'Association Internationale de la Pédagogie Universitaire, 7-8 juillet 1997*. Université de Liège, 289-300.

Derrida, J. 1988. *Limited Inc*. Evanston, Ill. : Northwestern University Press.

Eco, U. 1994. *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Paris : Seuil.

Feyerabend, P. 1975. *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil.

Foucault, M. 1966. *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. 1971. *L'Ordre du discours*. Paris : Gallimard.

Goffman, E. 1987 *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.

Hagège, Cl. 1985. *L'Homme de paroles. Contributions linguistiques aux sciences humaines*. Paris : Fayard.

Kuhn, Th. 1962. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Leclercq, G. 1996. La communication en pédagogie. In : *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Sciences humaines* 67 (déc. 1996), 223-230.

- Maingueneau, D. 1993. *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod.
- Maingueneau, D. 1998. *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- Morin, E. 1999. *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.
- Orwell, G. 1949. *Nineteen eighty-four*. Harmondsworth : Penguin books.
- Piattelli-Palmarini, M. (ed.) 1980. *Language and Learning : The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge : Harvard University Press.
- Searle, J.R. 1972. *Les Actes de langage*. Paris : Hermann.
- Searle, J.R. 1982 [1979]. *Sens et expression*. Traduction française. Paris : Les Editions de Minuit.
- Searle, J.R. 1992. *Pour réitérer les différences. Réponse à Derrida*. Traduction française. S.l.
- Sokal, A. & J. Brickmont 1997. *Impostures intellectuelles*. Paris : Odile Jacob.
- Waquet, F. 2003. *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVIe – Xxe siècle)*. Paris : Albin Michel.