

Actes du colloque
« Le fragile et le flou. Apprivoiser la précarité : un art rhétorique »,
organisé du 3 au 5 avril 2014 à l'Université libre de Bruxelles

Le Fragile et le flou

De la précarité en rhétorique



Sous la direction de Loïc Nicolas

PARIS
CLASSIQUES GARNIER
2018

L'AUTORITÉ PAR L'À-PEU-PRÈS

Les *hedges* dans les écrits universitaires

L'autorité et l'appel à l'autorité ont fait l'objet de nombreuses publications et couvrent différentes formes, comme le montre Marc Angenot dans *Rhétorique de la confiance et de l'autorité* (2013). L'une des formes marginales que nous souhaitons aborder, l'autorité sui-référentielle, se situe probablement à la limite de ce que l'on définit d'ordinaire comme un argument d'autorité. Dans un tel cas, le locuteur prend appui sur sa propre autorité pour faire admettre une proposition (p). La forme que nous envisageons ici ne se fonde pas, ou pas seulement, sur l'affirmation explicite d'une autorité personnelle qui serait exprimée sur le plan sémantique, à l'instar de cet exemple de Charles de Gaulle dans son *Appel du 18 juin* : « Croyez-moi, moi qui vous parle en connaissance de cause et vous dis que rien n'est perdu pour la France ». Plus largement, notre but est d'étudier la *posture autoritaire*, d'un point de vue énonciatif et dans certaines assertions, posture avec laquelle le locuteur livre à l'allocutaire une forme d'instruction implicite invitant à considérer le message livré comme indubitable ou ne devant pas être remis en question. Dans un tel cas de figure, la difficulté pour l'analyste de discours est de déterminer si (p) livre, en fait, une proposition probablement déjà partagée par l'auditoire – auquel cas, on peut avoir affaire à une forme de *doxa* ; à des stéréotypes ; à des faits largement partagés. Si tel n'est pas le cas, (p), opinion ou fait, est alors posée, sinon imposée, comme une évidence *a priori* indiscutable¹.

1 Une telle réflexion fait écho à une des forces de la présupposition linguistique. Sans entrer dans le détail, affirmer « l'obsolète modèle paternaliste a vécu » présuppose que le modèle paternaliste est obsolète, et implique par ce fait que la mise en question de l'obsolescence ou non du modèle n'est pas attendue par le locuteur (cf. Oswald Ducrot, « Dire et ne pas dire », Paris : Minuit, 1972). Notre approche vise cependant à élargir ce phénomène d'indiscutabilité postulée à l'assertion elle-même : selon quelles conditions par exemple l'assertion « le modèle paternaliste a vécu » construit une posture d'autorité qui invite à ne pas contredire ou débattre de l'assertion ?

En supprimant de l'argument d'autorité la présence d'une source tierce explicite, comme nous le proposons, ne risque-t-on pas de retirer de sa définition un caractère nécessaire à l'identification ou à la catégorisation d'un tel schème argumentatif? Ce serait occulter le cas de l'autorité directe, à propos duquel Marianne Doury relève un manque d'analyse : « la plupart des études sur l'argument d'autorité portent en fait sur sa forme indirecte, sa réalisation directe étant généralement mentionnée pour mémoire, mais rarement développée² ». Nous voudrions donc partiellement combler cette lacune, car la réflexion sur ce qu'est l'autorité dans le discours et les conditions de son exercice invite, à la lumière de l'autorité directe, à une forme de reconsidération du schème argumentatif sur le plan langagier et sur le plan discursif (en contexte). Notre étude visera plus particulièrement à pointer, dans le cas d'examens écrits universitaires, les manifestations risquées d'autorité sui-référentielle et les stratégies rhétoriques utilisées (ou non) pour éviter une présence autoritaire trop forte.

On peut imaginer que les réalisations empiriques d'une autorité personnelle sont plutôt rares, eu égard au risque relatif à l'image de soi lorsque l'on se désigne comme expert ou compétent. On trouvera cependant assez facilement des expressions relativement figées qui parviennent à combiner autorité et modestie, à l'instar de l'exemple suivant : « Un appel modeste du haut de ma petite expérience : croyez en vos idées et portez-les loin³ ». Dans un tel cas, l'inscription langagière de l'autorité (« du haut de » et « expérience ») est modérée par des adjectifs évaluatifs (« modeste », « petite »). Mais, au-delà de l'autorité *étayée* que représente cet exemple, il nous paraît important d'envisager une autorité *implicite*. Autrement dit, nous voudrions aborder un cas de figure suivant lequel le locuteur avance (1) des opinions ou des faits présentés, sinon imposés, comme incontestables (nous verrons rapidement comment), (2) à l'égard desquels il manifeste son adhésion, mais (3) sans indice d'une source tierce mentionnée ou existante. Cette réflexion tisse des liens étroits, que nous ne commenterons pas dans

2 Marianne Doury, « El argumento de autoridad en situación : el caso del debate mediático sobre astrología », *Escritos*, n° 17-18, 1999. Cité d'après la version française disponible en ligne : <http://www.lcp.cnrs.fr/IMG/pdf/dou-99b.pdf> (p. 4).

3 Source : <http://republic-of-innovation.ch/entretien-avec-blaise-lovisa-coordonateur-de-lespace-creation-de-sion>.

le détail ici, avec la question de l'évidence discursive⁴ ou avec ce que la « théorie argumentative de la polyphonie » nomme le « mode du trouvé » : « manière “factuelle” de parler, qui consiste à faire apparaître un contenu dans l'espace discursif comme si l'existence de ce contenu était indépendante de toute saisie subjective [...] [et qui] fait voir le contenu comme incontestable⁵ ». Pour exemplifier cette réflexion, observons un paragraphe écrit par Guy Millière dans un article en ligne paru sur le site *Contre-feux* (qui n'existe plus aujourd'hui) dans lequel ce spécialiste des États-Unis écrivait, le 4 septembre 2008 : « Pourquoi je pense que Barack Obama ne sera pas élu ». Cette prédiction – ratée – était dûment motivée par un certain nombre d'arguments, dont nous reproduisons ici le premier :

- (a) Le parti démocrate est, en fait, dans une crise profonde qu'il ne cesse de se dissimuler à lui-même. (b) Après avoir été l'incarnation de la gauche traditionnelle, plutôt social-démocrate, héritier de Franklin Roosevelt, (c) le parti s'est voulu, à la fin des années 1960, [celui de] la « nouvelle gauche » et de la contre-culture. (d) Cela lui a valu une seule victoire, celle de Jimmy Carter en 1976, et une série impressionnante de défaites, juste interrompues par les huit années de la présidence d'un Bill Clinton, (e) qui s'est présenté comme l'adepte d'un recentrement. (f) Le positionnement « nouvelle gauche » du parti démocrate attire à lui les minorités ethniques, les élites intellectuelles et professionnelles, ce qui peut rester de l'électorat social-démocrate, mais pas, ou fort peu, l'immense classe moyenne (g) qui détermine les résultats finaux. (h) Obama incarne pleinement ce positionnement « nouvelle gauche », (i) qui lui a permis de remporter les élections primaires.

Cet exemple est saturé d'assertions qui prétendent décrire la réalité. On constatera que l'énoncé (a) présente une opinion épistémique⁶ justifiée par les énoncés (b) à (i) – du moins, c'est ce qu'on peut supposer au regard de sa position en tête de paragraphe. Dans notre perspective, dès qu'il y a une justification, on ne peut plus parler d'autorité sui-référentielle, dans la mesure où celle-ci constitue, conformément à la définition que nous en retenons, une façon d'imposer un contenu (p) comme indubitable – si c'est une opinion – ou comme vrai – si c'est un fait.

4 Thierry Guilbert, « Autorité et évidence discursives. Autovalidation dans les éditoriaux et chroniques du Point », *Mots. Les langages du politique*, 1/2015 (n° 107), p. 85-99.

5 Alfredo Lescano, « Le passé simple n'est jamais subjectif », *Tranel*, n° 56, 2012, p. 61-79.

6 Laurent Gosselin, *Les modalités en français. La validation des représentations*, Amsterdam – New York, Rodopi, 2010.

Dans le célèbre schéma de Stephen Toulmin⁷ relatif à l'argumentation, l'autorité sui-référentielle n'est pas du côté du « claim » ou de la « conclusion » (la traduction française du terme anglais est par ailleurs malheureuse), mais du côté des « données » ou « data ». Plus précisément, dans le cadre d'un ajustement de la séquence argumentative sur lequel nous travaillons, nous distinguerons les « Données » et leurs « Fondements évidentiels⁸ ». Dans ce cadre, toute « Donnée » – qui est nécessairement un point de départ d'argumentation considéré comme admis – est liée à un « Fondement évidentiel » relevant de divers types (observation, témoignage, argumentation précédente, source, autorité sui-référentielle, etc.). Le « Fondement évidentiel » est l'élément sur lequel le locuteur et l'allocutaire peuvent s'appuyer pour admettre la « Donnée » en tant que telle ou sa vraisemblance.

Le « Fondement évidentiel » de la « Donnée » est donc une façon de garantir que l'on peut se fier à elle. En son absence, par défaut et en fonction du contexte, l'autorité sui-référentielle occupe à notre sens une telle position. Dans l'exemple 1, aucune source, aucun témoignage historique, aucune archive, ne s'attache à fonder le caractère partagé des propos (b), (c), (d), (e), (f), (g), (h) et (i). En ce sens, l'allocutaire n'a d'autre choix, en l'absence de connaissances historiques et politiques particulières, que de faire confiance à l'expertise du locuteur pour accorder les faits et opinions présentés. Certes, diverses propositions peuvent parfaitement confirmer ce que certains allocutaires pensent ou savent déjà. Au reste, si l'enchaînement logique ne trouve, lui, nul fondement (le lien de causalité entre le positionnement « nouvelle gauche » et la victoire de Carter n'est pas étayé), le texte est émaillé de faits largement partagés et vérifiables. Il n'en demeure pas moins, et c'est cela qui nous paraît significatif, que la seule ressource discursive fournie en vue de faire passer pour accordées les différentes opinions qui s'enchaînent dans cet exemple, est la *certitude exprimée* par le locuteur. Même si l'état supposé des connaissances partagées est sujet à appréciation par le locuteur, et si l'allocutaire admettant déjà une proposition telle que (i) n'y verra aucun

7 Stephen E. Toulmin, *Les usages de l'argumentation*, trad. P. De Brabanter, Paris, PUF, coll. « L'interrogation philosophique », 1993 [1958].

8 Communication présentée dans le cadre du Congrès OSSA 2016. L'adjectif évidentiel fait référence aux travaux sur l'évidentialité en linguistique, c'est-à-dire à l'inscription en langue d'une source à l'origine d'un contenu présenté.

effet d'autorité, nous pensons que, au-delà de ces variables contextuelles, les propos de Marc Angenot ne sont pas dénués de bon sens :

Mes croyances les moins douteuses résultent en dernière analyse d'arguments d'autorité (au sens de croyances par médiation et crédibilité attribuée à une source) : l'armistice de la Première Guerre mondiale a été signé le 11 novembre 1918, les Japonais ont attaqué Pearl Harbor le 7 décembre 1941, les mois d'hiver en Tasmanie sont juin, juillet et août, la Terre est ronde⁹.

En effet, si nous affirmions à un extraterrestre l'une des propositions de cette citation, *en l'absence de tout autre élément de preuve ou de fondement*, il n'aurait d'autre choix que d'attribuer au locuteur une autorité suffisante permettant d'admettre la proposition, sauf irruption d'un doute sur la crédibilité du locuteur (par exemple, s'il paraît souffrir d'un état d'ivresse avancé). Notons que, même si ce locuteur n'est pas une autorité désignée en tant que telle ou reconnue contextuellement comme telle, le principe de véracité du philosophe du XVIII^e siècle Thomas Reid, selon lequel on considère *a priori* plutôt comme vraie toute assertion sauf levée de soupçons, montre qu'il y a des chances que l'on admette la proposition¹⁰. S'il est possible de faire apparaître ainsi comme vrais des faits incertains (par exemple : « les plantes grandissent plus vite si on diffuse de la musique classique régulièrement »), le cas le plus intéressant sur le plan rhétorique, pour identifier par exemple des lieux communs, consiste à faire passer une opinion discutable comme admise (par exemple : « “Les nouveaux Sauvages” est un film argentin assez génial : allez-y »).

Dans un tel cadre – et rappelons que l'absence d'argumentation étayant une telle opinion est un critère déterminant – le jugement ontologiquement subjectif relatif à une opinion y est présenté « comme-si » il était objectif – nous renvoyons, sur ce point, aux travaux d'Emmanuelle Danblon¹¹. Cette

9 Marc Angenot, *Rhétorique de la confiance et de l'autorité*, Montréal, McGill, coll. « Discours social », n° 44, 2013, p. 36.

10 Le philosophe Thomas Reid (*An Inquiry into the Human Mind and the Principles of Common Sense*, 1764) a proposé une vision influente de la communication humaine sur la base de deux principes : le « principe de véracité » et le « principe de crédulité ». Le premier est « la propension à dire la vérité et d'utiliser le langage pour exprimer nos vrais sentiments », tandis que le second « renvoie à la propension à se fier à la véracité des autres » et « à croire ce que les autres nous disent ». Voir sur ce point : Fabrice Clément, *Les mécanismes de la crédulité*, Genève, Droz, 2006, p. 61.

11 Emmanuelle Danblon, *Rhétorique et rationalité. Essai sur l'émergence de la critique et de la persuasion*, Bruxelles, Éd. de l'Université de Bruxelles, coll. « Philosophie et société », 2002.

énonciation « délocutive », subjective, mais désincarnée, qui apparaît comme « trouvée » ou « évidente », permet de présenter ce qui est dit « comme si le propos tenu n'était sous la responsabilité d'aucun des interlocuteurs en présence et ne dépendait que du seul point de vue d'une voix tierce, voix de la vérité¹² ». Mesurons bien un point : si les opinions mobilisées sont effectivement partagées, l'effet de l'autorité sera invisible pour l'allocutaire – les opinions déjà admises sont confirmées. Dans le cas contraire, le processus d'imposition d'une opinion comme devant être admise devient particulièrement saillant et conduit éventuellement à l'expression d'un désaccord, ou, tout simplement, à accorder l'opinion, selon un processus comparable à l'accommodation des présuppositions linguistiques¹³.

C'est dans ce cadre, développé par ailleurs¹⁴, qu'on s'est intéressé plus spécifiquement à la question de l'*ethos* scientifique, et ceci, dans le cas spécifique des écrits des étudiants à l'université. Mais avant d'aborder les résultats de cette étude, il faut se demander en quoi la question de l'autorité sui-référentielle et celle de la certitude exprimée entrent en lien avec la thématique du présent volume.

Ce qui nous intéresse au premier chef, c'est la tension qui s'exerce entre, d'un côté, le fragile et le flou du monde et, de l'autre, la posture et le ton assuré du locuteur. L'exemple du texte de Guy Millière est assez typique d'une suite d'énonciations très assertives et présentées comme indubitables dans les enchaînements de causalité. À ce titre, on peut se demander, par exemple, si c'est vraiment, à l'exclusion de tout autre facteur, le positionnement « nouvelle gauche » du parti démocrate qui a produit toute une série d'échecs. L'analyse de discours ne relevant ni de l'histoire ni de la science politique, la question de la vérité propre à la chaîne causale n'est pas de notre ressort. En revanche, nous noterons qu'il se crée là une possibilité de masquage rhétorique entre un monde intrinsèquement complexe, incertain, fragile et flou, et un discours assertif s'affirmant, par le biais de l'autorité sui-référentielle, comme certain, solide, net et plus simple qu'il n'y paraît. C'est évidemment de bonne guerre. En effet, l'auteur d'un texte destiné à convaincre un

12 Patrick Charaudeau, *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert, 2005.

13 Le phénomène d'accommodation se produit lorsque l'allocutaire apprend incidemment une information pourtant présupposée (par exemple, le fait que le locuteur de « Excusez-moi pour le retard : ma fille était malade » a une fille).

14 Thierry Herman, « L'argument d'autorité, de sa structure à ses effets », dans Th. Herman & S. Oswald (éd.), *Rhétorique et cognition*, Berne, Peter Lang, 2014, p. 153-184.

certain auditoire a intérêt à paraître plus assuré qu'il ne l'est peut-être ; à faire saisir une explication causale comme étant la plus significative sinon l'unique ; à éviter de limiter son opinion à sa personne pour jouer de la généralisation et des effets d'évidence. Toutefois, le genre de discours dont il est question ici, une tribune journalistique, permet le coup de force qu'un écrit scientifique n'autoriserait pas. Jugé à l'aune de l'académie, le texte de Millière subirait quelques foudres par ses manques de références ; de statistiques sociopolitiques ; de contre-argumentations possibles ; de nuances ; de prudence. En somme, si l'on devait évaluer ce texte à la lumière des exigences scientifiques, il manquerait probablement de fragilité. Car, nous le verrons, l'écrit scientifique est par essence un écrit prudent portant sur un monde pour le moins flou. Dans les sciences humaines, les interprétations, quoique (présentées comme) nécessaires, sont fragiles et, dans les sciences expérimentales, les marges d'erreur et autres problèmes méthodologiques ne dessinent jamais des résultats absolument nets. C'est à ce titre que notre étude, relative aux examens écrits d'étudiants en fin de licence, s'avère intéressante et riche. Concrètement, elle porte sur une situation de communication au sein de laquelle la tension entre la posture d'un savoir marqué de manière ferme et les exigences académiques de prudence scientifique peut être exacerbée.

L'essentiel de notre travail d'enseignant, mené dans plusieurs universités suisses, vise à fournir aux étudiants en lettres et en sciences humaines un ensemble de techniques rhétoriques en vue d'améliorer leur pratique de l'écrit argumenté. Dans le cadre de cette contribution, nous avons choisi d'observer un ensemble de travaux d'étudiants et de les confronter à des écrits de recherche afin d'analyser les différences dans les techniques d'écriture. Parmi ces différences, l'une d'elles s'est révélée particulièrement frappante ; elle touche à la question de l'*ethos* rapportée aux assertions autoritaires. Le contexte situationnel est celui d'une tension entre la situation de communication de l'étudiant se présentant à un examen écrit et la conduite du texte académique destiné à être évalué. En effet, l'étudiant rédigeant un écrit pour un évaluateur expert se situe dans un rapport de places¹⁵ qui lui assigne, par essence, une position inférieure, sur le plan du savoir et des compétences, à celle de son examinateur. Ceci dit, l'étudiant est également en charge de

15 François Flahault, *La parole intermédiaire*, Paris, Éd. du Seuil, 1979.

guider le lecteur et de faire croire à une certaine assurance en prenant position sur la vérité des propositions afin de montrer une maîtrise de la matière.

Cette tension peut sans doute être étudiée en différents lieux ; l'un d'eux paraît être la gestion de la modalité épistémique. Cette dernière, suivant la définition qu'en donne Jennifer Coates, signale, « dans la plupart des cas, la confiance ou le manque de confiance que le locuteur a dans la vérité des propositions qu'il asserte¹⁶ ». Associer cette idée de « confiance » au cadre anxieux des examens finaux de troisième année (Bachelor en Suisse, Licence en France) nous semble bien mettre en lumière l'enjeu crucial de ce problème rhétorique : en effet, comment se montrer fort quand on est *a priori* intrinsèquement faible ? L'enjeu est d'autant plus intéressant que l'origine de cette contribution est une observation intuitive, pour le moins paradoxale, selon laquelle les meilleurs travaux d'examens émanent d'étudiants dont la force d'engagement dans les dires est mesurée, sinon prudente.

Autrement dit, les assertions très catégoriques formulées par certains étudiants paraissent recevoir, de manière générale, moins de crédit que des écrits pratiquant ce que Lakoff nomme les *hedges* – pratique qui permet de rendre les choses plus ou moins floues (« make things fuzzier or less fuzzy¹⁷ »). Ces marques peuvent être des approximations ou des expressions vagues (« une espèce de », par exemple), auquel cas, elles seront vraisemblablement pénalisées dans un écrit scientifique, mais elles peuvent aussi former des signes ou des marques langagières qui manifestent une forme de *phronèsis* ou de prudence, pour faire écho à la rhétorique grecque (« il semble que », par exemple).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené, sur la base d'un échantillon de dix examens jugés très bons (note de 5 à 6 – note maximale en Suisse) et de dix examens jugés insuffisants (notes inférieures à 4), une analyse comparée d'examens finaux de Bachelor. Ces travaux proviennent de différentes disciplines enseignées dans la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Neuchâtel : philosophie, psychologie et éducation, sociologie, ethnologie, français,

16 Jennifer Coates, « Epistemic modality and spoken discourse », *Transactions of the Philological Society*, vol. 85, issue 1, 1987, p. 112, ma traduction.

17 George Lakoff, « Hedges : a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts », *Chicago Linguistic Society*, n° 8, 1972, p. 195, ma traduction.

histoire, information et communication, géographie. Toutefois, la taille de l'échantillon ne permet aucune comparaison au regard de l'ancrage disciplinaire. L'enjeu de notre étude est, avant tout, de suggérer une possible corrélation entre travaux jugés bons et présence de *hedging*, non pas de montrer une éventuelle causalité entre gestion de la modalité épistémique et appréciation de la note. Il ne s'agit pas de prétendre que la gestion du *hedging* détermine le résultat de l'évaluation, mais tout au plus, de signaler qu'il s'agit là d'un des facteurs possibles¹⁸.

HEDGES, ÉCRIT SCIENTIFIQUE ET GENRE DE L'EXAMEN ÉCRIT

La question du *hedging* formulée par Lakoff dispose d'une trajectoire particulière dans son histoire. Pour Ken Hyland, les définitions sont « étonnement rares¹⁹ », et parfois surmontées d'une couche idéologique faisant apparaître l'idée de tromperie ou de manipulation. Depuis l'ouvrage consacré par ce dernier au *hedging* dans les articles scientifiques, de nombreux pans de la recherche en linguistique sont entrés en corrélation pour aboutir à une réflexion sur la certitude, notamment par le biais des notions de subjectivité, de modalité épistémique, et encore d'évidentialité²⁰. La définition des *hedges* la plus souvent citée est celle de Hyland. Il s'agit, pour lui, de « tout moyen linguistique utilisé pour indiquer soit : 1) un manque d'engagement complet envers la valeur de vérité exprimée dans la proposition qui l'accompagne, soit 2) le désir de ne pas exprimer cet engagement de manière catégorique²¹ ». En cela,

18 L'analyse qui suit reprend et oriente différemment une étude menée dans : Thierry Herman, « Gérer la modalité épistémique et le *hedging* : analyse comparée d'examens écrits en Lettres et en Sciences humaines », art. cité.

19 Ken Hyland, *Hedging in Scientific Research Articles*, Amsterdam, John Benjamins, coll. « Pragmatics & Beyond New Series », 1998, p. 1, ma traduction.

20 Victoria Rubin, Elizabeth Liddy & Noriko Kando, « Certainty identification in texts : Categorization model and manual tagging results », dans J. G. Shanahan, Y. Qu, & J. Wiebe (éd.), *Computing Attitude and Affect in Text : Theory and Applications*, Dordrecht, Springer, 2006, p. 61-76.

21 Ken Hyland, *Hedging in Scientific Research Articles*, *op. cit.*, p. 1, ma traduction.

les *hedges* s'opposent aux *boosters* et font partie intégrante de différentes catégories du métadiscours proposées par Hyland²².

Les contraintes situationnelles des écrits examinés sont connues : le but est de répondre, en un temps restreint, à une question donnée²³. Cette réponse, développée sur plusieurs pages, sera évaluée par un lecteur expert jugeant de l'étendue des connaissances et des savoir-faire acquis durant l'enseignement professé. La nécessité de démontrer un savoir acquis donne à la gestion de la modalité épistémique son caractère crucial. Or, on peut faire l'hypothèse que développer un *ethos* de sachant face à un lecteur expert pourrait faire apparaître la pratique du *hedging* comme contre-productive dans ce genre particulier. Ceci peut se traduire par l'observation dans le corpus d'une tendance à la sur-assertion²⁴ ou à la manifestation d'un haut degré de certitude par peur qu'un affaiblissement volontaire du propos puisse témoigner d'un manque d'assurance réhibitoire.

Cette caractéristique générique, que l'on retrouve partiellement dans d'autres écrits académiques, mais qui semble assez exacerbée dans le cas des examens écrits, pousse à l'*effacement énonciatif*. Mais, comme le souligne Fanny Rinck à propos de l'impersonnel, cela « ne signifie pas une absence de positionnement et, au contraire même, il peut servir des assertions fortes²⁵ ». En effet, l'effacement énonciatif n'empêche nullement, sur le plan des modalités, un engagement fort sur la certitude des propos tenus. Que ce soit en résumant la pensée d'un auteur, en définissant des notions-clés ou, plus largement, en faisant preuve de son savoir, l'étudiant en examen se voit contraint de mobiliser, avec force, un engagement dans la certitude de ce qu'il avance, puisque c'est précisément ce sur quoi il va être évalué.

22 *Id.*, « Metadiscourse : Mapping Interactions in Academic Writing », *Nordic Journal of English Studies*, vol. 9, n° 2, 2005, p. 125-143.

23 Il s'agit, dans ce corpus, d'examens de fin de Bachelor (soit la 3^e année) portant sur un ou plusieurs cours disciplinaires, à l'occasion desquels on demande au candidat de répondre à une ou deux questions impliquant des développements. Voici quelques exemples à titre d'illustration : « Dans quelle mesure peut-on parler de la culture comme d'une "seconde nature" ? » ; « Comment est-ce que l'anthropologie distingue les explications de type matérialiste des explications de type symbolique ? Illustrez votre réponse avec des exemples tirés des textes de Bodley. Ensuite, montrez les limites de cette distinction à travers ces exemples ou d'autres », etc.

24 Dominique Maingueneau, « Citation et surassertion », *Polifonia*, Cuiabá (Brésil), n° 8, 2004, p. 1-22.

25 Fanny Rinck, « L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4/3, 2010, p. 440.

Le problème est double. D'une part, l'article scientifique, voire l'activité scientifique dans son ensemble, se démarque totalement de ce type de posture. Pour Ken Hyland, par exemple, les *hedges* « sont abondants en science et jouent un rôle crucial dans l'écrit académique. Les *hedges* sont importants pour les scientifiques parce que, [...] même les propositions scientifiques les plus assurées ont par essence un temps d'acceptation limité²⁶ ». Il cite un peu plus loin Crismore et Farnsworth pour qui les *hedges* sont « la marque du scientifique professionnel²⁷ », et a pu montrer²⁸ que les *hedges* sont les marques métadiscursives les plus fréquentes de l'écrit scientifique. « En d'autres termes, les *hedges* sont un outil rhétorique important dans l'écrit académique, au sens où ils signalent que le locuteur anticipe les objections de ses propositions », et parce qu'ils peuvent « aider à garantir l'acceptation du lecteur²⁹ ». La dimension proleptique des *hedges* est donc cruciale. Mais peut-on transférer ces observations au genre de l'examen écrit ?

D'autre part, en situation d'examen, l'étudiant, qui, le plus souvent, n'a pas accès aux sources et documents, dispose d'un seul outil : sa mémoire. On peut imaginer qu'un tel environnement a pour conséquence cognitive une très forte attention aux « Données » exposées, au détriment, tout à la fois, des « Fondements évidentiels » et des nuances. L'environnement même de l'examen peut pousser les candidats à exprimer des points de vue et des faits sans forcément (pouvoir) les attacher à des sources assurées ou sans marquer les nuances scientifiques attendues, en considérant ces derniers points comme secondaires. Ce que d'aucuns appellent « cracher son savoir ».

Si l'activité scientifique et ses normes sont, sans doute, transférables entre écrit de recherche et examen, la situation rhétorique, quant à elle, est différente : dans un examen, il ne s'agit pas de convaincre un certain auditoire à propos d'un contenu, mais bien de convaincre sur le plan de l'*ethos*, autrement dit, de répondre à des attentes en termes de savoir et de compétences qui justifient la réussite ou non de l'examen en question. Dès lors, les étudiants peuvent être tentés de vouloir, avant

26 Ken Hyland, *Hedging in Scientific Research Articles*, *op. cit.*, p. 6, ma traduction.

27 Avon Crismore & Rodney Farnsworth, « Metadiscourse in popular and professional science discourse », dans W. Nash (éd.), *The Writing Scholar : Studies in Academic Discourse*, Newbury Park, SAGE, 1990, p. 118-136, ma traduction.

28 Ken Hyland, « Metadiscourse : Mapping Interactions in Academic Writing », art. cité.

29 *Id.*, *Hedging in Scientific Research Articles*, *op. cit.*, p. 7, ma traduction.

tout, se montrer sûrs d'eux-mêmes, en percevant cette posture comme un avantage dans l'évaluation des compétences, sans prendre garde que, ce faisant, ils adoptent un *ethos* qui est bien différent de celui qui est construit par des chercheurs dans des articles scientifiques.

ANALYSE DU CORPUS

HEDGES

L'hypothèse d'une corrélation entre présence de *hedges*³⁰ et évaluation globale du travail se trouve plutôt confirmée sur le plan quantitatif. Concrètement, au sein du corpus des dix bons examens écrits, nous avons dénombré six travaux mettant en place vingt-et-une occurrences de *hedges*³¹, parmi lesquels :

1. L'enquête de terrain, qui repose *entre autres* sur la pratique de l'observation participante, se trouve au cœur de la démarche ethnologique.
2. En effet, il nous *semble* qu'un point essentiel de la problématique soulevée concerne des imprécisions définitionnelles.
3. Les concepts clés de cette approche sont *notamment* [...].
4. On *peut* distinguer des approches de type matérialistes [sic³²].
5. La *tentative* de donner une définition *acceptable* de ce qu'est une connaissance est de toute évidence l'une des plus lourde tâche de la philosophie épistémique.

Adverbes ou locutions adverbiales (1, 3), verbes modaux (2, 4), nom (5) ou adjectif (5), sont ainsi essentiellement utilisés à des fins de préservation de l'*ethos* du locuteur. Les limites des *hedges* se portent essentiellement sur deux aspects : le premier vise l'atténuation d'un référent qui serait

30 Il faut préciser que n'ont été prises en considération ici que des formes lexicalisées de *hedging*.

31 On ne s'intéressera, dans le cadre de cet article, qu'au début de chaque examen (environ une page et demie de texte), tant pour des raisons techniques que pour équilibrer les résultats.

32 Pour toutes les citations, l'orthographe d'origine a été conservée.

trop général (1, 3) – par prudence, on restreint la portée générale de l'énoncé en jouant sur le critère de force de la validation ; le second vise à amoindrir la force de l'initiative que prend le locuteur (2, 4, 5) : on retrouve visiblement ici une forme d'*ethos* de modestie classique dont on mesure la prudence proleptique. Il n'en demeure pas moins que, pour une stratégie considérée comme classique de la rhétorique scientifique, le nombre de *hedges* paraît singulièrement peu élevé. Constaté que quatre bons travaux sur dix n'offrent dans l'échantillon choisi aucun *hedge* lexicalisé est assez troublant.

Du côté du corpus des mauvais examens, sept travaux sur dix mentionnent des *hedges* pour treize occurrences. En voici quelques exemples :

6. On *pourrait* comparer cela aux idées émises par Piaget.
7. Il est *peu probable* que les préférences politiques de l'enfant s'éloignent considérablement de celles des parents.
8. Ce travail aura pour but d'*essayer* de répondre à la question suivante [...].

On trouve dans ces exemples des caractéristiques similaires à celles observées auparavant : *ethos* de modestie (8), proposition atténuée par un modal (6) ou une tournure épistémique prudente (7).

Au final, la récolte de *hedges* est plutôt maigre, et l'on retrouve, sans doute de manière exacerbée dans l'examen écrit, ce que Delcambre et Reuter constataient dans le rapport à l'écriture de recherche qu'entretiennent les étudiants : « doute et modalisations *sont tendanciellement évacués de leurs écrits par les étudiants*³³ ». Cette faible présence générale de *hedges*, quand bien même l'article scientifique en serait truffé, semble souligner que la situation même de l'examen écrit imprègne directement les réalisations énonciatives des étudiants : ces derniers se sentent obligés d'exhiber un savoir présenté avec une certitude absolue. Dès lors, il nous semble pertinent d'affermir cette explication par des indices langagiers : l'examen des *boosters*.

33 Isabelle Delcambre & Yves Reuter, « Images du scripteur et rapport à l'écriture », *Pratiques*, n° 121/122, 2002, p. 24, je souligne.

BOOSTERS

Il paraît étonnant que Hyland, dans la monographie (1998) qu'il consacre aux *hedges*, où il mentionne pourtant l'importance des marqueurs d'emphase (*boosters*) autant que l'intérêt du mélange entre les deux, en soit venu à laisser de côté l'observation parallèle de ce phénomène. Dans notre corpus, les exemples 1, 2, 3 et 5 témoignent de ce que les atténuations du *hedging* contrebalancent la force des *boosters* (« au cœur », « essentiel », « concepts-clés », « de toute évidence ») au sein d'un même énoncé. En outre, le nombre plutôt élevé de marques d'emphase dans les travaux d'étudiants est surprenant. En effet, le corpus de bons examens montre vingt-et-une occurrences, alors que celui des mauvais examens révèle trente-six marques d'emphase. Je ne donne ici que quelques exemples :

9. Il est *indispensable* de préciser qu'afin que la transmission ait lieu, deux conditions *sine qua non* [le correcteur souligne et met en marge un « ? »] *doivent* exister.
10. Je *dois* encore préciser qu'il est devenu aujourd'hui *très difficile* de parler de préférences politiques *tant* celles-ci sont devenues variées et vastes [le correcteur souligne et met en marge un « ? »].
11. Une fois ces questions répondues, *il faut forcément* se demander ce qu'est l'inflation.
12. Donc les modèles culturels (et du coup, les symboles) sont *très importants* [souligné en ondulé] pour l'individu.
13. Pour pouvoir passer de la socialisation 1^{re} à la socialisation secondaire *la seule façon* c'est la conversion religieuse [phrase soulignée et, en marge, « Non ! Pas du tout ! »].
14. Ce concept *fondamental* de notre question est *très* controversé.

Les *boosters* se signalent par la présence de modalités déontiques (falloir et devoir), de qualificatifs métadiscursifs (il est intéressant, il est important de), ou encore, sous les traits de divers accents d'insistance, par exemple via l'adverbe *très*. Au-delà de la diversité des formes, les exemples livrent plusieurs enseignements intéressants.

En premier lieu, on constate une forme d'inconscience face au risque porté par l'accent d'emphase. Le nombre de *boosters*, notamment dans les travaux insuffisants, semble signaler une volonté affichée de se montrer sûr de soi et catégorique dans l'affirmation – au point d'accentuer la

force de validation au-delà du nécessaire, ou au-delà de ce que la prudence commanderait. À cet égard, et c'est une différence majeure entre les bons et les mauvais examens du corpus, les premiers présentent peu d'occurrences de *boosters* qui ne soient *contrebalancés par des atténuateurs dans le même énoncé*. Nous l'avons déjà dit à propos des exemples 1, 2, 3 et 5, mais il n'est pas inutile de revenir à cette pratique rhétoriquement efficace de combiner assurance et prudence. Dire ainsi : « il nous semble très important de... », mêle la volonté de mettre en relief (*très important*) et l'atténuation (le verbe *sembler*) par un avis strictement individuel. Plus précisément, c'est le verbe introducteur de la phrase complexe (*sembler*) qui va encadrer le *booster*. Cette stratégie, qui combine force assertive et prudence *ethotique*, est nettement plus présente dans les bons travaux que dans les autres. Ces derniers, à l'instar de l'exemple (9), ont tendance à poser des affirmations unilatéralement fortes. Sur le plan rhétorique, signalons que la stratégie mixte, qui s'attache à mêler les figures d'atténuation et d'hyperbole, vise, de façon fondamentale, l'expression d'un rapport entre soi (le scientifique prudent) et le monde. On trouve ici une idée sur laquelle nous insistons dans notre prochain livre : la rhétorique n'est pas, ou n'est pas seulement, l'art de persuader par le discours. Elle est aussi l'art de prendre position au sein d'un territoire social (la Cité ou la *polis*) en exprimant, dans le cas présent, son appartenance à ce territoire par des signaux langagiers de prudence dans les opinions, et par la certitude exprimée sur, par exemple, la hiérarchisation des intérêts ou l'importance des contenus exposés.

En deuxième lieu, comme nous pouvons le constater dans les exemples 9, 10, 12 et 13, les marques d'emphase sont souvent rejetées par les correcteurs. Ceci est d'autant plus remarquable que, d'une manière générale, on trouve assez peu de remarques de correction dans ce corpus³⁴. Sans doute s'agit-il là d'une forme de résistance par rapport à une stratégie linguistique qui paraît soit sortir du prototype générique soit ne pas respecter les valeurs scientifiques de prudence et de circonspection. Relevons, à cet égard, un exemple de correction proposant l'insertion de ce que Michel Charolles³⁵ appelle un cadre de discours, pour atténuer la portée générale du propos :

34 Certains correcteurs se limitent à une remarque finale avant de mettre la note.

35 Michel Charolles, « L'encadrement du discours : univers, champs, domaines et espaces », *Cahier de recherche linguistique*, n° 6, 1997, p. 1-73.

15. [en marge, ajout du correcteur : « Traditionnellement, ... »] Les sciences humaines s'intéressent et traitent de l'humain dans ses attitudes, ses convictions, ses habitudes et ses croyances.

Ce dernier exemple propose une assertion non modalisée, posée comme évidente, dont la certitude épistémique semble déranger l'évaluateur qui demande une atténuation du propos ; sa réduction à un cadre « traditionnel ». Cela incite à observer le cas de figure le plus fréquent : le phrase sans *hedge* ni *booster*, qui nous renvoie à une forme d'autorité sui-référentielle.

CERTITUDE

Ce qui surprend dans l'analyse du corpus est le nombre d'assertions non modalisées – que ce soit dans les bons comme dans les mauvais travaux. La faible présence de *hedges* explicites en est, évidemment, un indice. Voici le premier paragraphe d'un examen qui exacerbe une tendance, somme toute, assez générale :

16. Au début du 19^e siècle apparaît le travail à domicile. Les entrepreneurs veulent tirer profit de la main-d'œuvre « transparente » : les femmes et les enfants. Ce système est très avantageux pour l'entrepreneur. Mais à la fin du 19^e siècle, les visions changent. On valorise plus le travail en usine que le travail à domicile. Cela a été possible grâce à des innovations dans plusieurs secteurs industriels, à savoir le secteur textile, sidérurgique et enfin le secteur des transports. On commence à s'industrialiser.

On notera, dans cet exemple, l'absence de marques de transition explicites, à l'exception de « mais » ; le peu de justifications données aux différents points mentionnés ; l'absence de toute référence à des sources primaires ou secondaires. Chaque énoncé est posé comme une évidence, ce qu'indique l'usage de nombreux présents de vérité générale. La nature avant tout épistémique des énoncés convoqués est ainsi dissimulée au profit d'une apparence aléthique. Pour Gosselin, la modalité épistémique présente des « "vérités subjectives" : des jugements encore essentiellement descriptifs, qui ne constituent pas des "jugements de valeur", et qui pourtant ne renvoient pas à une réalité indépendante des sujets qui

la considèrent, mais à l'évaluation subjective de cette réalité³⁶ ». La modalité aléthique concerne, de son côté, « la vérité objective », suivant laquelle les jugements sont aussi descriptifs, mais « renvoient à une réalité existant en soi, indépendante des jugements qui sont portés sur elle³⁷ ». L'effacement de la subjectivité des jugements dans ce qu'elle a d'individuel par des assertions de vérité générale non modalisées, non prises en charge et alignées dans un moule parataxique, conduit à faire passer des jugements de *vérité subjective* pour des jugements de *vérité objective*. Dans l'exemple suivant, la relative présuppose un accord relatif à une définition de la psychologie face à laquelle l'évaluateur réagit par des remarques sceptiques et une demande de citation confirmatoire :

17. Le fait d'apprendre est au cœur de la psychologie qui est la science de l'âme [remarque du correcteur : « qui dit cela ? Et le corps ? Aucun rôle ? »]. C'est dans notre tête que se passe l'action d'apprendre et d'acquérir un savoir.

On mesure le risque, dans un tel contexte, de livrer des affirmations non factuelles discutables. Tout se passe comme si la dimension argumentative de l'écrit était occultée au profit d'une dimension descriptive : on raconte ce que l'on sait, plutôt que d'avancer un point de vue avec prudence. Cela provoque un des dysfonctionnements repérés par Reuter lorsqu'il mentionne les modalités énonciatives inadaptées : « assertions sous forme de vérités générales, prescriptions (il faut / on doit / il est nécessaire de...), *axiologisation* marquée, enchaînements non étayés (les enseignants font... les élèves apprennent³⁸) ». Compter ainsi sur l'autorité sui-référentielle constitue une stratégie rhétorique inefficace. En effet, il semble que l'*ethos* préalable propre aux étudiants dans leurs premiers examens écrits en faculté des lettres et sciences humaines soit difficilement compatible avec une forme d'autorité sui-référentielle qui est, au mieux, en voie d'acquisition.

Au sein de ce tableau général, on distinguera néanmoins deux situations qui, d'ailleurs, peuvent s'entrecouper : celle des séquences de définitions, et celle des paroles tierces rapportées. Les exemples (18),

36 Laurent Gosselin, *Les modalités en français. La validation des représentations*, op. cit., p. 325.

37 *Ibid.*, p. 314.

38 Yves Reuter, « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, 2004, n° 121/122, p. 13.

(19) et (20) illustrent ceci ; (19) offre une séquence de pure définition des termes ; (20) une définition en discours rapporté :

18. [...] apprendre c'est trouver sa place dans la société, faire en sorte qu'elle soit reconnue par les autres puis savoir utiliser les outils qui sont mis à disposition afin d'atteindre ses buts et d'évoluer.
19. Une proposition (ou jugement, chez Kant) analytique est une proposition dont le concept du prédicat est inclus dans le concept du sujet, selon la définition de Kant. Une proposition synthétique est une proposition dont le concept du prédicat n'est pas inclus dans le concept du sujet, toujours selon Kant.
20. Sa conception de l'État est un État fort, symbolisé par le Léviathan. L'État est tout-puissant, il n'y a rien au-dessus de lui. La paix est maintenue grâce à la peur. En effet, la peur de représailles suffit à empêcher les conflits. Hobbes dit que pour observer la nature humaine, il faut dépouiller l'homme de tout ce qui différencie des autres (culture, langue, habit, etc.). En faisant cela, on observe l'homme dans ce que Hobbes appelle l'État de nature.

On observe dans les trois cas des assertions très générales présentées avec un haut degré de certitude. Dans le premier exemple, on peut suspecter la pression de la norme du dictionnaire qui pousse à présenter les concepts et leurs différences intrinsèques de manière définitive. Les exemples (19) et (20) émanent de travaux qui ont reçu une très bonne note et qui font abriter une série d'assertions très catégoriques sous l'égide d'un auteur : Kant ou Hobbes. En ce sens, le travail de résumé d'une pensée ou de définition d'une notion, en changeant son instance de validation ou sa perspective, est moins frontalement pris en charge par le locuteur. Les « Données » se présentent avec leurs « Fondements évidentiels » (les sources) et la force affirmative ne passe donc plus par une forme d'autorité sui-référentielle perçue comme induue. On peut se demander toutefois, vu la multiplication des assertions catégoriques, si les étudiants ont conscience de la différence. Relisons, sur ce point, Boch et Grossmann :

Que ce soit dans les synthèses de textes, dans les dissertations ou dans des écrits plus longs tels que les rapports de stage, la polyphonie n'est pas maîtrisée : les voix sont souvent brouillées et le correcteur a bien du mal, parfois,

à démêler la voix de l'étudiant de celle des auteurs qu'il convoque ; bref, de façon récurrente, on ne sait pas « qui parle³⁹ ».

À cet égard, la différence est très nette dans le corpus entre les bons travaux et les mauvais : alors que, nous le voyons dans l'exemple (19), les premiers n'hésitent pas à rappeler, parfois avec insistance, que le propos n'est pas le leur, mais celui d'un auteur convoqué par un « selon » ; les deuxièmes brouillent en revanche souvent l'instance de validation.

En comparant le corpus sous cet angle, la différence quantitative est saillante. Parmi les bons examens, on dénombre une vingtaine d'occurrences de propos rapportés en « selon » ou indexés par un cadre de discours détaché en tête d'énoncé, du type « dans son ouvrage ». Parmi les mauvais examens, on ne trouve que cinq occurrences dans trois travaux. Conformément à la remarque de Reuter, selon laquelle « le discours théorique (et/ou de recherche) [...] paraît être – fondamentalement – un discours d'autrui⁴⁰ », on mesure combien les étudiants qui échouent à l'examen ne semblent pas avoir intégré cette dimension – ou n'ont peut-être pas effectué le travail de préparation nécessaire ? – et préfèrent se réappropriier le savoir qu'ils doivent livrer, assumant ainsi une prise en charge des propos qui dépasse (parfois) leurs propres compétences ou leurs savoirs, et se fiant, pour leur malheur, à l'autorité sui-référentielle.

Au reste, une dimension rhétorique fondamentale dans le contrat de communication que représente l'examen écrit semble difficile à maîtriser. Le but étant de convaincre l'évaluateur que le travail fourni est suffisant, l'*ethos* joue un rôle d'autant plus complexe que, paradoxalement, la première personne du singulier n'est pas attendue. Le tabou que représente la présence du locuteur dans le texte scientifique ne simplifie pas le rapport aux données. Sans surprise, on ne trouve que quatre occurrences du pronom « je » dans du métadiscours organisationnel : « je vais commencer par », « je vais prendre l'exemple de », « je dois préciser », « je pourrai faire une distinction ». La présence du « nous » d'auteur est plus importante dans le corpus des bons travaux que dans

39 Françoise Boch & Francis Grossmann, « De l'usage des citations dans le discours théorique : des constats aux propositions didactiques », *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 24, 2001, p. 91.

40 Yves Reuter, « Je suis comme un autrui qui doute », *Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 24, 2001, p. 14.

l'autre. Seuls trois travaux mentionnent le « nous » d'auteur dans ce dernier corpus, dominé par des impersonnels et le pronom « on », tandis qu'on dénombre sept travaux parmi les bons examens. Rappelons qu'il s'agit d'un corpus de premières pages d'examens, plutôt propices à un positionnement de l'auteur. Ici, nous renvoyons aux travaux de Hyland⁴¹ ou encore de Tutin⁴² sur l'observation de cette gestion des pronoms dans les articles de recherche. Ces études montrent, en effet, la constance d'un fort effacement énonciatif, variable selon les disciplines et selon les cultures scientifiques, sans pour autant qu'il y ait renoncement – cela paraît être une différence cruciale avec le corpus des étudiants en formation – à une dimension rhétorique. Laquelle reste, pour Tutin, fortement présente⁴³.

CONCLUSION

Bien qu'il soit difficile de tirer des conclusions définitives sur la base d'un tel corpus, ce premier panorama met surtout en évidence que la contrainte des examens écrits semble limiter l'apparition même des *hedges*. Lorsqu'ils apparaissent, ces derniers proposent surtout un *ethos* conventionnel de modestie. En regard de la présence massive des *boosters* et de la certitude absolue affichée dans une très nette majorité d'énoncés, la faible présence des *hedges* suggère que la représentation que se font les scripteurs des normes d'un examen passe par la manifestation d'une certaine forme d'assurance. Dans ce cadre, la dimension rhétorique de l'écrit scientifique, liée en particulier à la question de la prudence dans son alliance avec une forme d'assurance, n'apparaît jamais que faiblement intégrée par les étudiants en fin de Bachelor ou de licence. Partant, ceux qui semblent la maîtriser le mieux sont aussi ceux qui produisent des examens jugés bons à très bons.

41 Ken Hyland, « Authority and Invisibility : authorial identity in academic writing », *Journal of Pragmatics*, n° 34, 2002, p. 1091-1112.

42 Agnès Tutin, « Dans cet article, nous souhaitons montrer que... Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines », *Lidil*, n° 41, 2010. En ligne : <http://lidil.revues.org/3040>.

43 *Ibid.*, § 1.

Sans vouloir *psychologiser* une étude langagière, nous mentionnerons toutefois une piste de réflexion en rapport avec le fragile et le flou. Le corpus des examens sous analyse émane, pour l'immense majorité, d'étudiants jeunes, ayant entre vingt et vingt-deux ans. Ces derniers sortent à peine du lycée et sont nourris de cours ex cathedra. Ils n'ont pas vraiment fait de recherches (eu égard aux sujets qu'ils doivent traiter), et n'ont, pour la plupart, jamais lu d'articles scientifiques, se limitant à la consultation de manuels d'introduction. En d'autres termes, leur acculturation à la communication écrite de type scientifique est juste entamée. Au reste, les années de formation pré-universitaire laissent des traces, parmi lesquelles celle du rapport entre le maître *qui sait*, et l'élève *qui ignore*. On pourrait formuler ici l'hypothèse que certains étudiants, dans la continuité du lycée, ayant accepté le savoir dispensé sans examen critique et seulement parce qu'il émane d'une source de savoir, tentent de reproduire, sur le plan discursif, la posture de savoir affirmatif des enseignants – quand bien même le savoir mentionné est encore fragile et flou. Il y aurait une recherche à mener, sous forme d'entretiens semi-directifs et de questionnaires par exemple, afin de savoir si le savoir fragile et les notions floues possèdent, ou non, une dimension de scientificité pour les étudiants. Au regard des résultats présentés ici et de l'hypothèse formulée, nous dirions que l'acquisition du fragile et de flou est, sans doute, une forme de conquête pour l'étudiant tout au long de sa formation – un peu comme si l'université se devait de former à la fragilité, ou plus exactement, à la prudence.

Le fait de doser la modalité épistémique en faisant varier les degrés de certitude, ou en montrant une certaine forme d'incertitude, ne semble pas spontané. D'une certaine manière, ce qui semble dominer n'est plus la modalité épistémique, mais une modalité aléthique forcée, dans laquelle s'opère un transfert de prise en charge de l'énonciateur : ce dernier affirme des vérités en son nom propre plutôt de les déléguer à une autorité de tutelle dont il se fait pourtant une forme d'écho. À l'inverse, l'écrit scientifique dominant, représenté par l'article de recherche, est rompu à l'exercice de l'atténuation. Le *booster*, lorsqu'il apparaît, est encadré par une stratégie de *hedging* et l'*ethos* scientifique reste, au final, celui d'une autorité qui laisse la porte ouverte au doute et qui assume le caractère approximatif de certaines observations ; la non-exhaustivité d'un corpus ; le caractère hypothétique d'un raisonnement. En ce sens,

l'autorité scientifique se construirait sur la prudence plus que sur la force de l'assertion ; sur l'à-peu-près plus que sur le tout-à-fait ; sur l'incertain plus que sur le sûr et le certain.

Thierry HERMAN

TROISIÈME PARTIE

S'ORIENTER ET DÉCIDER
DANS UN MONDE FLOU

OU L'ART DE FAIRE LE « PLUS » PAR LE « MOINS »