

2017 | N° 65

unine

UNIVERSITÉ DE
NEUCHÂTEL

Institut des sciences
du langage et de la
communication

Thierry Herman (éd.)

Techniques rhétoriques
et écrits scientifiques

T R A

TRAVAUX NEUCHÂTELOIS DE LINGUISTIQUE

N E L

Table des matières

- Thierry HERMAN
Avant-propos ----- 1-6

- Victor FERRY
Le tact des mots: écrire et discuter l'histoire
d'un sujet sensible ----- 7-18

- Agnès TUTIN
La mise en scène de la surprise dans les
écrits scientifiques de sciences humaines----- 19-35

- Francis GROSSMANN
La notion d'*évidence* et son expression
linguistique dans la rhétorique scientifique ----- 37-52

- Victoria BEGUELIN & Thérèse JEANNERET
Genres discursifs et attentes rhétoriques
en Faculté des lettres: de l'acquisition des
littératies universitaires à leur évaluation ----- 53-66

- Christian PLANTIN
Types, typologies, arguments ----- 67-78

- Jean H.M. WAGEMANS
Quels critères pour déterminer la
"meilleure" explication scientifique? ----- 79-88

- Thierry HERMAN
De la *captatio* à la *partitio*: rhétorique de
l'introduction de l'article de recherche ----- 89-111

Article VARIA

- Véronique CASTELLOTTI, Marc DEBONO & Emmanuelle HUVER
Une "tradition de l'innovation"? Réflexion à partir du corrélat
innovation/créativité en DDL----- 113-130

- Comité de lecture ----- 131

- Adresse des auteurs ----- 132

TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)

La revue TRANEL fonctionne sur le principe de la révision par les pairs. Les propositions de numéros thématiques qui sont soumises au coordinateur sont d'abord évaluées de manière globale par le comité scientifique. Si un projet est accepté, chaque contribution est transmise pour relecture à deux spécialistes indépendants, qui peuvent demander des amendements. La revue se réserve le droit de refuser la publication d'un article qui, même après révision, serait jugé de qualité scientifique insuffisante par les experts.

Responsables de la revue

Cécile Petitjean

email: cecile.petitjean@unine.ch

Etienne Morel

email: etienne.morel@unine.ch

Comité scientifique de la revue

Marie-José Béguelin, Simona Pekarek Doehler, Louis de Saussure, Geneviève de Weck, Marion Fossard, Corinne Rossari, Federica Diémoz, Martin Hilpert, Hélène Carles et Juan Pedro Sánchez Méndez (Université de Neuchâtel)

Secrétariat de rédaction

Florence Waelchli, Revue Tranel, Institut des sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel, Rue Pierre-à-Mazel 7, CH-2000 Neuchâtel

Les anciens numéros sont également en accès libre (archive ouverte / open access) dans la bibliothèque numérique suisse romande Rero doc. Voir rubrique "Revue": <http://doc.rero.ch/collection/JOURNAL?ln=fr>

Avant-propos

Thierry HERMAN

Université de Neuchâtel, Université de Lausanne, Università della Svizzera Italiana

Lorsque l'on ouvre le *Traité de l'argumentation* de Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca (1958), on découvre dans le premier chapitre une distinction entre la démonstration et l'argumentation; si l'on exagère le trait, il s'agit d'une distinction entre le domaine apodictique de la science et celui probabiliste de la communication à un auditoire. *A priori* donc, la rhétorique scientifique pourrait être considérée comme un oxymore (Ornatowski 2007).

Mais Perelman dénonce vite "l'illusion" selon laquelle les faits parlent par eux-mêmes (1958: §3). Certes, cette attaque contre une logique à l'écart des affaires humaines, inadaptée dans le champ de l'argumentation privilégié par le philosophe belge, le droit, n'implique pas pour autant de suggérer que la science est plus une affaire d'argumentation que de démonstration. Il n'en reste pas moins que Perelman évoque explicitement les "communications et mémoires scientifiques" (ibid.) comme des victimes d'une telle illusion rationaliste et donc inadaptés à une forme de communication humaine. Or, parmi les chercheurs actuels s'intéressant à l'écrit de recherche (Rinck: 2010; Tutin & Grossmann: 2013 par exemple), il existe un consensus pour évoquer une forme de rhétoricité de l'écrit scientifique ou académique. Ce numéro de *Tranel* souscrit à cette perspective.

Plusieurs études se réclament de la rhétorique à l'instar de Latour et Fabbri (1977), Prelli (1989a), Gross (1990, 2006), Harris et al. (1997) ou Fahnestock (1999). Certains utilisent des catégories issues de la rhétorique antique: l'ethos pour Prelli (1989b) ou l'épidictique pour Sullivan (1993). En toile de fond figure un débat entre les partisans de la rhétorique comme accompagnatrice plus ou moins perverse de la science "pure" et les tenants d'une perspective constructiviste pour qui la rhétorique fait science (cf. Rinck 2010 et Gross 2006 sur ce point). Quelle que soit l'approche, finalement, la rhétoricité de l'écrit scientifique reste postulée.

Mais cette rhétoricité défendue ne va pas sans problème. Un problème de définition déjà: qu'entend-on par rhétorique lorsque l'on convoque cette discipline dans le champ de l'écrit scientifique? Le plus souvent, il s'agit de souligner une énonciation située, en rapport avec un "auditoire" de lecteurs et dans laquelle l'auteur-e développe et prend en charge une argumentation. Mais le lien avec la rhétorique antique, en particulier dans le monde anglo-saxon, est relativement lâche. La question de la persuasion, par exemple, ne paraît guère définitoire dans ce que les Américains entendent par rhétorique. Un spécialiste

de l'écrit scientifique, Charles Bazerman, définit par exemple ainsi cette discipline: "The study of how people use language and other symbols to realize human goals and carry out human activities [...] ultimately a practical study offering people great control over their symbolic activity" (1988: 6). Cette perspective est tellement large que l'intention de ce numéro était au contraire de resserrer les liens avec la rhétorique antique et d'en interroger la pertinence.

Un problème d'application ensuite. Comment observe-t-on la rhétorique dans les textes académiques? Les spécialistes de linguistique, voire de linguistique textuelle, ont la plupart du temps l'univers rhétorique à leur marge; à l'inverse, les spécialistes de rhétorique antique ne s'intéressent guère à un domaine sur lequel les recherches sont par ailleurs récentes. Et les travaux en rhétorique de la science sont rarement consacrés, à ma connaissance, à des analyses détaillées de corpus. Pour certains, comme Gaonkar (1993), la rhétorique n'est même pas le paradigme utile pour l'écrit scientifique pour trois raisons: elle s'occupe de la production de textes et non de leur analyse/interprétation, elle vise à persuader un auditoire passif, ce qui n'est pas applicable à la communication scientifique, et son appareil théorique est relativement léger et pas assez bien défini. En de telles conditions, il est difficile de favoriser le dialogue interdisciplinaire.

C'est avec cette problématique en toile de fond que j'ai organisé en mai 2015 une journée d'études portant sur l'écrit scientifique dans une perspective rhétorique. La plupart des contributions de ce numéro de *Tranel* sont issues de cette journée (à l'exception de J. Wagemans). La volonté était de faire réfléchir les personnes invitées sur le lien entre rhétorique et écriture scientifique, qui me semble à la fois assez étroit et pas encore assez exploité.

Les contributions reçues illustrent un autre problème, qui est en même temps une grande source d'inspiration. La rhétorique, parce qu'elle touche pratiquement toute forme de communication argumentée, s'offre à la diversité. Je ne suis pas certain que ce numéro de *Tranel* puisse permettre de considérer l'éclairage rhétorique comme une évidence pour quiconque s'intéresse à l'écrit scientifique. Certaines contributions l'illustrent pleinement, d'autres restent assez prudentes. L'enjeu de cette introduction est donc de relever la dimension rhétorique des articles livrés.

Les contributions de ce numéro

Pour Victor Ferry, c'est une évidence. Abordant une problématique qui met en relief un problème lié à l'écriture de la science en contexte, Ferry se demande comment écrire l'histoire sur un sujet sensible, par exemple l'histoire de la traite des Noirs. Illustrant ce conflit entre histoire et mémoire, entre faits scientifiques et rapport à l'auditoire par la controverse autour de l'historien Olivier Pétré-Grenouilleau, Ferry relève l'importance de la situation rhétorique, selon le terme forgé par Bitzer (1968), relative à l'importance des faits historiques et de l'*ethos*

de l'historien. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'adaptabilité est parfois préférable à la rigueur. Mais comment alors continuer à écrire l'histoire si elle ne peut plus être dite en certains contextes? Ferry opte pour une voie originale en relevant que les exercices de rhétorique antique, les *progymnasmata*, offrent une solution critique de réécriture pour argumenter en situation difficile. Les exemples convaincants qu'il fournit montrent l'enjeu de la prise en compte de rapports rhétoriques dans le monde scientifique.

Agnès Tutin pour sa part évoque un aspect que l'on pourrait penser exclu de l'écrit scientifique: la question de l'émotion, à travers la mention de la surprise. On pourrait penser au pathos de la rhétorique, si ce n'est que le pathos désigne plutôt l'émotion éprouvée par l'auditoire – ce qui est difficile à imaginer dans le cas présent. Mais Tutin montre, sans le dire, que c'est en fait plutôt une question d'ethos scientifique. Or, cet ethos est moins celui du chercheur – il est rarement l'expérimenteur de l'émotion de surprise – que celui du scripteur. On peut en effet penser que l'une des fonctions de la surprise, parmi celles que Tutin imagine en fin d'article, est de dynamiser l'écrit, d'impliquer le lecteur dans une démarche, de créer des effets de connivence. En ce qui concerne l'ethos du chercheur en revanche, manifester sa surprise propre serait sans doute prêter le flanc à une critique en ne répondant pas au stéréotype du chercheur censé maîtriser ou contrôler une situation pour laquelle il ou elle s'est spécialisé(e). De fait, Tutin montre que cette surprise n'est pas si surprenante et qu'elle est souvent accompagnée d'atténuateurs. En bref, l'analyse du corpus *Scientext* qu'elle pratique révèle que la surprise est souvent une mise en scène rhétorique.

Dans une perspective similaire, Francis Grossmann utilise le même corpus *Scientext* pour l'examen sémasiologique du concept d'évidence dans les écrits scientifiques. Découvrant des phraséologies routinières évoquant l'évidence, Grossmann entre par la porte de la linguistique de corpus au cœur d'une problématique éminemment rhétorique. Le pouvoir de persuasion de ce qui paraît évident, l'*enargeia* de la rhétorique antique, est certain, mais il est censé alerter les scientifiques. L'exercice critique de la raison devrait en effet permettre de résister aux évidences admises, à la doxa instituée. Un écrit scientifique, au fond, s'inscrit en décalage par rapport à l'évidence retenue jusque-là, pour la nuancer, la compléter ou la remettre en question. Sur le plan du logos, on peut imaginer que l'auteur scientifique vise avant tout à dénoncer les évidences paresseuses pour contre-argumenter; or, cela n'est pas sans conséquence sur le plan de l'ethos du chercheur-scripteur qui pourra imposer une nouvelle évidence, voire la souligner. Grossmann, à travers une série de tournures phraséologiques, souligne les orientations argumentatives ambivalentes de cette question d'évidence. Mais il est sûr que, rejetée ou admise, l'évidence est un appui argumentatif à partir duquel se construit une argumentation.

Victoria Béguelin et Thérèse Jeanneret évoquent pour leur part un dispositif mis en place à l'Université de Lausanne pour évaluer des travaux écrits. Au centre de ce dispositif, on trouve la question des genres de discours. Alors que le

parallèle avec les genres de la rhétorique serait bien audacieux, la question des genres demeure rhétorique en ce sens que les genres offrent des moules routiniers créant des horizons d'attente avec lesquels l'étudiant-e va devoir composer dans un exercice d'adaptation à un auditoire. Les attentes rhétoriques décrites par les auteures, exprimées sous la forme de descripteurs qui définissent un cadre et impliquent des conséquences sur le plan de la textualisation ont en outre à voir avec une forme de pédagogie rhétorique. Le dispositif mis en place à Lausanne fait en effet étrangement écho à une dimension très importante en rhétorique qui est celle de la formation des orateurs – il suffit de lire l'Institution oratoire de Quintilien pour voir que l'élève est au cœur de la démarche. Les fameux exercices préparatoires de rhétorique des *progymnasmata* sont aussi liés à des genres de discours: la fable, le récit, la confirmation, la thèse, l'éthopée, etc. forment une liste de genres renvoyant à des attentes rhétoriques que les élèves devaient assimiler et pratiquer.

Christian Plantin, en excellent spécialiste du domaine, revient sur la question centrale des types d'arguments, les fameux *topoi* rhétoriques au centre du processus d'argumentation, que ce soit en science (schèmes logiques) ou en rhétorique (schèmes quasi-logiques). Au-delà des problèmes que posent ces types d'argument – catalogues ou typologies foisonnantes, catégories peu stables – et malgré leur importance en théorie de l'argumentation, Plantin met le doigt sur une forme d'impensé, à savoir une nécessité méta-argumentative similaire à la démarche scientifique fondamentale de la catégorisation: celle de devoir justifier la catégorisation en question. Prenant en exemple le *topos* des contraires, et l'illustrant avec une simple phrase typographique dont la construction n'est *a priori* pas argumentative, Plantin met en exergue l'exigence pour l'analyste de ne pas se contenter de classer: reconnaître un *topos* ne dispense pas de l'étayer.

Jean Wagemans, dans une lignée argumentative plus normative qui est celle de l'école amstellodamoise de la pragma-dialectique n'adopte pas le cadre rhétorique, mais sa contribution demeure pertinente pour ce numéro dans la mesure où il porte son attention sur un mode de raisonnement central pour l'écrit scientifique: l'abduction. Or, parmi tous les types de raisonnement, cette démarche scientifique de trouver la meilleure hypothèse expliquant les faits est sans doute l'une des plus fragiles dans la mesure où la conclusion de l'argumentation est une question de vraisemblance. Du coup, faire admettre une conclusion de ce type exige de se soumettre à un certain nombre de normes implicites qui permettent d'assurer la solution proposée comme étant bel et bien la meilleure. La rhétorique scientifique visera alors à montrer les critères sollicités pour donner plus d'efficacité et donc de poids au raisonnement probabiliste. Ces critères s'appuient sur une liste assez fermée de valeurs attribuées au discours théorique. Prenant comme exemple la réfutation par Lavoisier de la théorie du phlogistique, Wagemans illustre non seulement les critères sur lesquels un raisonnement par l'abduction insiste, mais aussi la

dimension finalement rhétorique de persuasion à l'œuvre dans le rejet de la théorie phlogistique où la question du soubassement de l'argumentation par une hiérarchie de différentes valeurs est souvent fondamentale, quoiqu'implicite.

La dernière contribution est celle que je signe. Elle vise dans une perspective de linguistique textuelle et de rhétorique à considérer l'introduction de l'article de recherche comme étant construite sur une routine ordonnée, qui n'est pas totalement identique à celle mise en œuvre dans le texte de référence de John Swales (1990), laquelle illustre un processus appelé "Creating a research space". J'insiste pour ma part sur la place des éléments en œuvre dans l'introduction en mettant en évidence que le modèle rhétorique de l'introduction, comprenant entre autres l'exorde (*captatio benevolentiae*) et la *partitio* ou l'annonce du plan, est applicable à de nombreux articles scientifiques. Je tente de montrer la pertinence d'un modèle rhétorique pour l'enseignement de l'écrit scientifique et rends compte en particulier des caractéristiques de la *partitio*, cette annonce de plan que certaines disciplines proscrivent. Cette étude veut montrer, d'une certaine manière, à quel point la rhétorique antique continue de percoler dans les productions écrites à dominante argumentative que représente bien l'écrit scientifique.

Malgré la diversité des approches, ce numéro de *Tranel* permet à mes yeux d'illustrer d'une part l'intérêt de l'analyse du discours scientifique dans ses nombreuses mises en scène rhétoriques que ce soit au niveau macro-textuel – les genres, le contexte de l'auditoire sensible –, méso-textuel – l'introduction et les types de raisonnement mis en œuvre, ou micro-textuel – la gestion de la surprise ou de l'évidence.

BIBLIOGRAPHIE

- Bazerman, C. (1988): *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison, London (the University of Wisconsin Press).
- Bitzer, L. F. (1968): *The Rhetorical Situation*. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1-14.
- Fahnestock, J. (1999): *Rhetorical Figures in Science*. Oxford University Press.
- Gaonkar, D. P. (1993): *The idea of rhetoric in the rhetoric of science*. *Southern Communication Journal*, 58(4), 258-295. <https://doi.org/10.1080/10417949309372909>
- Gross, A. G. (1990): *The Rhetoric of Science*. Harvard University Press.
- (2006): *Starring the Text: The Place of Rhetoric in Science Studies*. SIU Press.
- Harris, R. A. (éd.). (1997): *Landmark Essays on Rhetoric of Science Case Studies*. Mahwah N.J (Lawrence Erlbaum).
- Latour, B. & Fabbri, P. (1977): *La rhétorique de la science [pouvoir et devoir dans un article de science exacte]*. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13(1), 81-95. <https://doi.org/10.3406/arss.1977.3496>
- Ornatowski, C. (2007): *Rhetoric of Science: Oxymoron or Tautology?*, *Writing Instructor*. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ824640.pdf>.

- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958): *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. Paris (Presses univ. de France).
- Prelli, L. J. (1989a): *A Rhetoric of Science: Inventing Scientific Discourse*. University of South Carolina Press.
- (1989b): The rhetorical construction of scientific ethos. *Evolution*, 34(5), U980. *Evolution*, 34(5), 87-104.
- Rinck, F. (2010): L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4,3(3), 427-450.
- Sullivan, D. L. (1993): The Epideictic Character of Rhetorical Criticism. *Rhetoric Review*, 11(2), 339-349.
- Swales, J. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tutin, A. & Grossmann, F. (éds.): (2013). *L'écrit scientifique: du lexique au discours*. Rennes (Presses universitaires de Rennes).

Le tact des mots: écrire et discuter l'histoire d'un sujet sensible

Victor FERRY

Groupe de Recherche en Rhétorique et Argumentation Linguistique (GRAL-FNRS/ULB)

Does writing history about a sensitive issue require tactfulness? This question brings us at the core of a distinction between rhetoric and academic writing. As an expert in discursive efficiency, a rhetorician will tackle this sensitive issue as a technical problem. Taking into account that this issue may inflame passions, he or she will find strategies to convey his or her message in relatively good conditions. Yet, an historian may feel reticent with regard to some epistemological and ethical points of view of such pragmatism. Thinking of adapting our own discourse to the audience amounts to compromise the uniqueness of truth and to sink into a kind of self-censorship. This contribution offers conceptual tools and didactic leads in order to overcome the division between rhetoric and history. The stakes are high since it is a matter of the very possibility to conduct a soothed discussion about history in a multicultural context.

1. Introduction

L'écriture et l'enseignement de l'histoire sur un sujet sensible demandent-ils un traitement rhétorique particulier? Peut-on parler de la guerre de Cent Ans, de la révolution industrielle, des grandes étapes de la construction européenne comme on parle de l'esclavage, de la Shoah ou du conflit israélo-palestinien? Intuitivement, nous sentons bien que non. Certains sujets nous engagent sur un terrain plus délicat: ils ont un potentiel polémique important¹. Faut-il, dès lors, faire preuve de tact² lorsqu'on les aborde? Cette question nous place au cœur

¹ Un sujet historique sensible présente deux caractéristiques. Il s'agit, premièrement, d'un sujet avec lequel certains membres du public (les élèves du professeur, les lecteurs de l'ouvrage d'histoire) auront un rapport affectif fort, pour des raisons qui tiennent à leur histoire personnelle, à leur communauté d'appartenance, à leur idéologie. Deuxièmement, un sujet historique sensible révélera des désaccords profonds (Fogelin 1985) au sein de l'auditoire auquel s'adresse l'historien.

² Précisons le sens de cette notion. Le propre des sujets sensibles, comme l'ont bien montré les recherches en argumentation (Angenot 2008) et en psychologie (Haidt 2012), est de diviser les communautés humaines en différentes familles de valeurs. Entre ces familles, les désaccords sont si profonds qu'il serait illusoire de chercher un argument si éthique ou si raisonnable qu'il mettrait tout le monde d'accord. L'objectif serait plutôt, pour reprendre l'expression de Ruth Amossy, de permettre une coexistence dans le dissensus (Amossy 2011). Le Groupe de recherche en Rhétorique et en Argumentation Linguistique (GRAL) fait l'hypothèse que la pratique des exercices de rhétorique, à l'instar de ceux qui avaient été rassemblés dans le programme des progymnasmata (Webb 2001), développe les compétences nécessaires à cette coexistence dans le dissensus (Ferry & Sans 2015; Ferry & Danblon 2016). Ces exercices amènent en effet l'élève à explorer, sur toute question, la diversité des opinions, des affects et des caractères. Ces exercices lui permettent également

de la relation conflictuelle entre rhétorique et histoire (White 1973; Momigliano 1981; Ginzburg 2003; Sans 2012; Cogitore & Ferretti 2014; Ferry 2015). En effet, les manières dont un rhétoricien et un historien aborderont l'écriture de l'histoire sur un sujet sensible sont incompatibles. Cette incompatibilité tient au fait que le rhétoricien abordera un sujet sensible comme un problème *technique* alors que l'historien y verra un problème *épistémologique* et *éthique*.

D'un point de vue de rhétoricien, dont la science porte sur l'efficacité du discours, l'écriture de l'histoire sur un sujet sensible suppose un travail d'anticipation des réactions de l'auditoire. Le rhétoricien devra s'assurer que son discours ne suscitera pas le rejet du public. Pour ce faire, il s'appuiera sur les recommandations de la tradition rhétorique. Par exemple, s'il anticipe que son auditoire a un lien affectif fort avec le sujet abordé, l'orateur pourra appliquer le principe de *convenance*, qu'Aristote définissait en ces termes: "le style aura de la convenance s'il exprime les passions et les caractères, et s'il est proportionné aux choses qui en sont le sujet" (Aristote, *Rhét.*, III, 7, 1408a)³. Concrètement, l'orateur qui parlera, disons, de la colonisation à un auditoire composé d'étudiants d'origine africaine, fera preuve de convenance en manifestant de l'indignation et de la compassion vis-à-vis des souffrances endurées par les victimes du système colonial⁴. Il s'agit donc bien d'un travail *technique* dans le sens d'une réflexion sur les alternatives rhétoriques possibles et sur leur pertinence pour un auditoire particulier (Ferry & Sans 2015).

Si l'on aborde, à présent, le problème de l'écriture de l'histoire sur un sujet sensible d'un point de vue d'historien, il ne s'agit plus seulement d'un problème *technique*. En effet, l'historien ne peut pas, pour des raisons éthiques et épistémologiques, décider d'adapter son discours en fonction des auditoires⁵.

d'expérimenter les effets de différentes stratégies rhétoriques sur différentes subjectivités. L'élève pourra ensuite mobiliser ce savoir pratique dans sa vie citoyenne s'il souhaite tenir compte de la sensibilité de son auditoire face à des sujets sensibles. En ce sens, les exercices de rhétorique permettent d'acquérir un tact des mots.

³ La réflexion sur la convenance, d'Aristote à Cicéron, a pu être interprétée comme un désir de moraliser la rhétorique: le bon rhéteur ne doit pas se contenter de produire un discours efficace, il doit également s'efforcer de produire un discours éthique (Kapust 2011). J'insisterai pour ma part, à la suite de Danblon (2013), sur l'importance de suspendre les jugements éthiques le temps de l'exercice de rhétorique.

⁴ Pour prendre un second exemple, si l'orateur anticipe qu'il aura, dans son auditoire, de profondes divergences de vue sur un événement historique donné, il pourra s'inspirer des pages du *Traité de l'argumentation* de Perelman et Olbrechts-Tyteca sur les *auditoires composites* et prendre soin d'"utiliser des arguments multiples pour gagner les divers éléments de l'auditoire" (Perelman & Olbrechts-Tyteca 2008 [1958]: 28).

⁵ Bien sûr, en pratique, il est possible de mettre à jour des marques de subjectivité, des traces de l'air du temps et des indices d'adaptations à un auditoire particulier dans le discours de l'historien. Mais il s'agit d'autant d'entorses aux canons du discours historique. Pour un exemple de formulation de ces canons, voir notamment les *Douze leçons sur l'histoire* d'Antoine Prost: "L'historien évite de s'impliquer dans son texte, de prendre parti, de s'indigner, de s'émouvoir ou d'applaudir. [...] Dans sa substance, l'ouvrage achevé donne à

Sauf à considérer qu'il n'existe pas de vérité historique mais seulement des points de vue sur l'histoire. C'est une position qui a pu être défendue par des penseurs postmodernes (Said 1977; White 1982; Barthes 1984), mais pas par des historiens. Si l'historien commence à prendre en considération la sensibilité de son auditoire, cela ouvre la porte à une forme de reniement au plan éthique (l'autocensure). Si l'historien adapte son discours en fonction des auditoires cela entraîne, au plan épistémologique, une fragilisation de l'unicité de la vérité historique. En somme, l'écriture de l'histoire sur un sujet sensible nous place face à un dilemme: va-t-on privilégier la sensibilité de l'auditoire ou les exigences du discours scientifique? Peut-on dépasser ce dilemme? Existe-t-il un moyen de concilier les exigences d'un discours scientifique avec une prise en compte appropriée du caractère sensible du sujet abordé? Il s'agit d'une question importante, la question de la possibilité même d'enseigner l'histoire dans un environnement multiculturel.

Cette question sera abordée en deux temps. D'abord, sous la forme d'une étude de cas: l'affaire Olivier Pétré-Grenouilleau, une polémique déclenchée par un ouvrage sur l'histoire de la traite des Noirs. Cette affaire est une illustration de la tension entre la rhétorique et l'histoire. Il s'agit, en effet, de la mésaventure d'un historien qui a produit un ouvrage respectant les exigences éthiques et épistémologiques de sa discipline et qui, dans le même temps, a été jugé tout à fait inacceptable par une partie du public. À partir du diagnostic de cette affaire, la seconde partie de l'article propose un exercice de rhétorique pour former les chercheurs, les professeurs et, plus généralement, tout citoyen à l'écriture de l'histoire sur un sujet sensible.

2. Écrire l'histoire sur un sujet sensible: étude de cas

L'ouvrage *Les traites négrières* (Pétré-Grenouilleau 2004) s'inscrit dans le débat français sur la place à donner à l'esclavage et à la colonisation dans la mémoire nationale⁶. Bien sûr, l'auteur voulait se situer au-dessus du débat, en dehors de toute polémique. Mais, sur un sujet sensible, toute prise de parole publique sera perçue, par certains, comme une prise de position idéologique (Dascal 2008; Angenot 2008; Amossy 2011). C'est en ce sens que l'écriture de l'histoire sur un sujet sensible pose problème.

2.1 Deux types de rhétorique

Au plan rhétorique, l'affaire Olivier Pétré-Grenouilleau se caractérise par une opposition entre deux formes de discours sur le passé. D'un côté, un discours

lire uniquement des énoncés objectivés, le discours anonyme de l'Histoire; il est fait d'énoncés sans énonciation." (Prost 1996: 267).

⁶ Pour une analyse détaillée de cette affaire, voir le *Traité de rhétorique à usage des historiens* (Ferry 2015: 107-154).

de mémoire, une condamnation des crimes commis par les Occidentaux à l'égard des Noirs. D'un autre côté, un discours du savoir qui cherche à expliquer le système négrier sans le juger. Ces deux formes de discours sur le passé s'excluent mutuellement (Prost 1996: 302; Nora 1997 [1984]: xix).

L'exposé des motifs de la proposition de loi, portée par Christiane Taubira, pour la reconnaissance de la traite et l'esclavage comme crime contre l'humanité, est exemplaire des caractéristiques rhétoriques du discours de mémoire. En voici un extrait:

Les circonlocutions sur les mobiles des négriers sont putrides. [...] les finasseries sur les circonstances et les mentalités d'époque sont primitives. [...] les digressions sur les complicités africaines sont obscènes. [...] les révisions statistiques sont immondes. [...] les calculs sur les coûts de la réparation sont scabreux. [...] les querelles juridiques et les tergiversations philosophiques sont indécentes. [...] les subtilités sémantiques entre crime et attentat sont cyniques. [...] les hésitations à convenir du crime sont offensantes. [...] la négation de l'humanité des esclaves est criminelle⁷.

Ce texte permet de saisir la sensibilité de celui qui se sentirait descendant d'esclave: l'important est, avant tout, de condamner un crime. De ce point de vue, un discours savant sur la traite, un discours qui chercherait à expliquer, à définir, à observer froidement, sera perçu avec suspicion: celui qui ne condamne pas fermement la traite doit chercher à noyer le poisson, à faire diversion. Face à cette forme de rapport au passé, l'historien cherchera, au contraire à dissocier l'histoire et la mémoire: produire un discours factuel, un discours qui explique sans juger. C'est l'optique dans laquelle s'inscrit Olivier Pétré-Grenouilleau avec son ouvrage. Voici un extrait de son introduction:

Simple commerce honteux pour les uns, crime contre l'humanité ou génocide pour les autres, ou encore tare qu'il convient de faire disparaître de son passé, la traite et son histoire sont à l'origine de multiples pôles de cristallisation du souvenir. Mais que sont des souvenirs ou des mémoires sans une histoire préalablement et solidement définie dans ses contours? Rien d'autre qu'un amas d'idées confuses susceptibles de donner lieu à tous les amalgames, à toutes les erreurs; un fatras de données livrées à la tyrannie des croyances. (Pétré-Grenouilleau 2004: 12-13).

Pour dépassionner le débat, pour extraire la traite négrière de la mémoire et l'intégrer dans le domaine de l'histoire, l'auteur va adopter une approche structuraliste (Braudel 1958). Il va décrire ce qu'il appelle un engrenage négrier et ses évolutions au cours de l'histoire:

⁷ Exposé des motifs de la "proposition de loi tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité", enregistrée en 1998, [En ligne: <http://www.assemblee-nationale.fr/11/propositions/pion1297.asp>]

La métaphore de l'engrenage symbolise assez bien la manière dont la traite a été "inventée", ainsi que les raisons pour lesquelles elle a pris assez rapidement l'ampleur que l'on connaît. À l'origine de tout cela se trouvent en effet des logiques aussi variées que nombreuses qui se sont peu à peu assemblées et connectées, contribuant à relier trois mondes extrêmement variés, en Occident, en Afrique et en Orient. [...] La question que j'aborderai au cours de ce chapitre (et du suivant) est celle de la longévité des traites négrières, celles des dysfonctionnements qui n'ont pas manqué d'apparaître dans leurs engrenages et des moyens par lesquels elles ont néanmoins toujours plus ou moins réussi à s'adapter, afin de se reproduire. Pétré-Grenouilleau (2004: 110).

Ce choix de représentation de l'histoire, pour être pertinent méthodologiquement, n'en est pas moins polémique: il s'agit d'une histoire sans coupables à blâmer, une histoire où les actions des hommes, leurs décisions, ne sont que des phénomènes de surface. C'est en profondeur que se situent les structures agissantes de l'histoire et elles sont principalement économiques. L'ouvrage d'Olivier Pétré-Grenouilleau a donc été reçu par certains comme une tentative de diluer la faute des Occidentaux à l'égard des Noirs. Venons-en, à présent, à ce qui a véritablement mis le feu aux poudres dans cette affaire. Interviewé dans un hebdomadaire français, Olivier Pétré-Grenouilleau déclarait:

C'est aussi le problème de la loi Taubira qui considère la traite des Noirs par les Européens comme un "crime contre l'humanité", incluant de ce fait une comparaison avec la Shoah. Les traites négrières ne sont pas des génocides. La traite n'avait pas pour but d'exterminer un peuple. L'esclave était un bien qui avait une valeur marchande qu'on voulait faire travailler le plus possible⁸.

Une nouvelle fois, un tel propos, s'il peut être pertinent dans une discussion savante, est tout à fait inaudible pour une personne qui aurait un attachement sensible au sujet. Ce propos évacue, en effet, le rôle du racisme dans l'histoire des traites pour se focaliser sur une seule question économique. Le lendemain de la publication de cet entretien, une association, le *Collectif des Antillais, Guyanais, Réunionnais* annonce sa volonté de déposer une plainte contre l'historien pour négation de crime contre l'humanité, sur la base de la loi Taubira⁹. La plainte sera finalement déposée en septembre 2005, puis retirée en février 2006. Entre temps, la polémique fait rage. Voici un exemple de critique reçue par Olivier Pétré-Grenouilleau:

⁸ "Un prix pour *Les traites négrières*", interview d'Olivier Pétré-Grenouilleau par Christian Sauvage, *Journal du dimanche* n° 3049, 12-06-2005. Si cet entretien fut le point de départ de la polémique, c'est bien l'ouvrage de l'historien qui en fut le cœur par la suite. Voici un exemple de critique formulée dans ce contexte: "L'expression "les traites négrières", quant à elle, annonce la thèse et le sophisme fondamental du livre. Par cette expression, l'auteur prétend qualifier trois traites: la traite arabo-musulmane, la traite interne à l'Afrique et la traite européenne. Il n'y a eu en fait qu'une seule traite négrière, c'est-à-dire à fondement exclusivement raciste, c'est celle pratiquée par les européens." [En ligne: <https://lc.cx/JNJ7>]

⁹ Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité. [En ligne: <https://lc.cx/JNJd>]

En affirmant que l'esclavage n'est qu'un simple système d'exploitation de l'homme; un banal expédient économique, Pétré-Grenouilleau réécrit l'histoire. Il bafoue la mémoire de tous les descendants d'esclave qui ont dû attendre un siècle et demi une réparation morale minimale. De tels propos d'un prétendu historien, qui n'a pas l'excuse du profane, sont falsificateurs au regard de l'histoire: il s'agit d'une tentative de minimiser l'esclavage des noirs, système odieux dans son organisation et implacable dans sa réalité avec son cortège de déportations, de morts, de viols, de violences, de reniement de l'être et des droits. Patrick Karam (2005)¹⁰.

L'auteur de la critique refuse ici la dissociation que l'historien cherche à opérer entre un discours d'histoire et un discours de mémoire. Parler de la traite sans la condamner comme un crime est perçu comme une falsification de l'histoire. Le terme de falsification doit retenir l'attention: comme l'historien, l'auteur de la critique est persuadé d'être engagé dans une lutte de la vérité contre le mensonge. Pourtant, l'enjeu de la polémique se situe à un autre niveau: la question rhétorique de savoir ce qu'il est convenable de dire en fonction du sujet et de l'auditoire.

2.2 *Diagnostic*

Le tableau suivant permet de préciser la nature rhétorique¹¹ du conflit autour duquel s'organise l'affaire Olivier Pétré-Grenouilleau:

Preuve rhétorique	Discours du savoir	Discours de mémoire
<i>ethos</i>	Détachement	Attachement
<i>pathos</i>	Neutraliser les émotions	Afficher les émotions qui conviennent
<i>logos</i>	Expliquer	Juger

Fig.1: Discours du savoir vs. Discours de mémoire

Du point de vue de l'historien, écrire l'histoire sur un sujet sensible demande de s'extraire d'un rapport affectif au passé, de l'aborder avec détachement. Or, la personne qui aurait un rapport affectif au passé percevra un tel discours non pas comme un discours objectif, mais comme un discours indifférent à la souffrance des victimes. Alors que le discours historique cherchera à neutraliser les émotions, le discours de mémoire tiendra compte des émotions qui

¹⁰ "Les insoutenables propos révisionnistes de Pétré-Grenouilleau", billet publié par Patrick Karam sur le site du collectif Dom le 13 juin 2005, indisponible sur ce site aujourd'hui. [En ligne: <https://lc.cx/JNJh>]

¹¹ Précisons la pertinence du modèle rhétorique dans un tel contexte. La rhétorique propose des outils pour une communication adaptée à des êtres humains complets: des êtres de raison, de passions et de caractères (Grimaldi 1980: 350). Ainsi, se préparer à parler en public demande un travail de recherche au niveau des arguments (le *logos*) mais il s'agit encore de prendre en compte les affects de l'auditoire (*pathos*) et son jugement sur notre personne (*ethos*). Plus le sujet traité est sensible, moins il est raisonnable de faire l'économie d'une réflexion sur ces deux dernières catégories.

conviennent¹².

La question est alors: quelle forme de discours est la plus appropriée pour parler d'un sujet sensible? Quelle forme rhétorique de représentation de l'histoire est la plus légitime? Il s'agit d'une question sur laquelle les historiens, les professeurs d'histoire et les citoyens ne sont pas habitués à débattre. Cette question demande, en effet, une compétence rhétorique: une capacité à discuter des conséquences éthiques et épistémologiques de choix d'écriture.

3. Écrire l'histoire sur un sujet sensible: un exercice de rhétorique

L'exercice rhétorique à l'écriture de l'histoire sur un sujet sensible a été développé par Victor Ferry et Benoît Sans dans le cadre d'un projet de recherche appliquée intitulé "Exercices de rhétorique: raison pratique, créativité et citoyenneté"¹³. Ce projet vise à tester l'hypothèse selon laquelle la pratique régulière d'exercices de rhétorique tels que ceux qui avaient été conçus dans l'Antiquité permet de développer des compétences citoyennes telles que l'empathie, la capacité à produire une opinion argumentée ou la maîtrise des émotions du désaccord¹⁴.

3.1 Critique et confirmation des récits: un exercice antique pour la pédagogie contemporaine

Cet exercice est adapté des *progymnasmata*, ou exercices préparatoires, le programme de formation à la rhétorique développé par les Sophistes au IV^e siècle avant notre ère. Il s'agit d'un exercice de confirmation et de réfutation des récits. Concrètement, il s'agit de passer un récit historique au crible de la critique en utilisant la grille reproduite ci-dessous. La première colonne comprend un certain nombre de lieux pour la critique, c'est-à-dire des points sur lesquels peut porter la mise à l'épreuve du récit:

¹² En ce sens, le discours de mémoire est un discours de circonstances. Il est adressé à un auditoire particulier dans le but d'accomplir une fonction épideictique dans l'ici et le maintenant: consoler, rassembler, renforcer les valeurs communes, disposer à agir en commun (Dominicy & Frédéric 2001; Herman & Micheli 2003; Ferry & Di Piazza 2015). Le discours historique vise, au contraire, un auditoire universel: il s'adresse à la raison de toute personne, d'aujourd'hui ou de demain, qui s'inscrirait dans une quête désintéressée de connaissance (Perelman & Olbrechts-Tyteca 2008 [1958]: 40-56).

¹³ Ce projet, sous la direction d'Emmanuelle Danblon, est soutenu par le Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS) de Belgique.

¹⁴ Pour plus d'informations sur ce projet, voir: <http://gral.ulb.ac.be/democracy-lab>

La critique du récit¹⁵

Lieux de la critique	Passage en discussion	Réfutation	Confirmation	Solution rhétorique
<i>Obscurité</i>				
<i>Impossibilité</i>				
<i>Contradiction ou inconséquence</i>				
<i>Invraisemblance ou caractère inhabituel</i>				
<i>Inconvenance</i>				
<i>Organisation du récit/excès/défaut</i>				
<i>Intérêt</i>				

Fig. 2: Réfutation et confirmation du récit

Le point important est que les quatre premiers lieux sont les lieux traditionnels de la critique historique: l'obscurité, l'impossibilité, la contradiction (ou l'inconséquence) et l'invraisemblance. Il s'agit des lieux que l'on utilise pour établir la vérité historique. Les trois lieux suivants sont moins familiers: l'inconvenance, l'organisation du récit et l'intérêt. Au premier abord, ils ne semblent pas relever de la critique scientifique d'un texte. Or, précisément, ils permettent d'intégrer dans la discussion les enjeux éthiques des choix d'écriture. Ce qui est convenable, le cadrage du récit et son intérêt, dépendent des préférences éthiques et idéologiques des individus. En tenant compte de ces lieux, l'exercice permet de soumettre à la discussion critique le rapport subjectif que nous avons à l'histoire plutôt que de le sacraliser ou de le refouler.

3.2 Exemple: la confrontation rationnelle des points de vue sur l'histoire de la traite

Pour donner une idée plus concrète de l'exercice, j'ai choisi un texte, sur un site d'histoire grand public. Ce texte porte sur les débuts de la traite occidentale:

Les Européens découvrent les traites négrières au XVe siècle, à la faveur de leurs premiers contacts avec les commerçants musulmans, sur les marchés d'Afrique du Nord. L'exploration des côtes africaines par les navigateurs portugais amène ceux-ci à acheter quelques captifs avec les chefs coutumiers de rencontre. Quand les Portugais implantent les premières plantations sucrières sur le littoral du golfe de Guinée puis au Portugal même, c'est sans se poser trop de questions qu'ils y embauchent des esclaves noirs achetés au Maroc ou en Guinée. Les premiers esclaves noirs débarquent dans les Antilles dès 1500, en provenance non d'Afrique mais de la péninsule ibérique: il s'agit d'une délocalisation avant l'heure!"¹⁶.

Soumettons, à présent, le texte à la critique à partir de quelques lieux. Prenons, par exemple, la phrase: "L'exploration des côtes africaines par les navigateurs

¹⁵ Exercice conçu par Victor Ferry et Benoît Sans à partir des *Progymnasmata* (notamment: Aélius Théon, *Progymnasmata*, Paris, Les Belles Lettres, trad. Michel Patillon, 1997).

¹⁶ http://www.herodote.net/Traites_negrieres-bibliographie-111.php

portugais amène ceux-ci à acheter quelques captifs avec les chefs coutumiers de rencontre." Nous pouvons critiquer les choix rhétoriques de l'auteur en utilisant le lieu de l'obscurité, ce qui donne le résultat suivant:

Lieux de la critique	Passage en discussion	Réfutation	Confirmation	Solution rhétorique
<i>Obscurité</i>	L'exploration des côtes africaines par les navigateurs portugais amène ceux-ci à acheter quelques captifs avec les chefs coutumiers de rencontre.	En quoi le fait d'explorer les côtes africaines <i>amène</i> à acheter des captifs?	Les navigateurs portugais ne sont pas allés sur les côtes africaines <i>dans le but</i> d'acheter des esclaves.	Dans le cadre de leur exploration des côtes africaines les navigateurs portugais commencent à acheter quelques captifs aux chefs coutumiers de rencontre.

Fig. 3: La critique à partir du lieu de l'obscurité

On ne voit, en effet, pas bien pourquoi l'exploration des côtes d'un pays amènerait à acheter des captifs. On pourrait même pousser plus loin la critique en disant que cette obscurité dans la formulation peut être perçue comme une tentative d'évacuer la responsabilité des acteurs du trafic. Une fois que l'on a ainsi critiqué le morceau de texte sélectionné, il faut passer à la phase de la confirmation. On pourrait alors argumenter que la formulation est adaptée, car elle permet de pointer le fait que les navigateurs ne sont pas allés sur les côtes africaines dans le but d'y trouver des esclaves. Ce travail de réfutation et de confirmation permet d'expérimenter les implications éthiques et épistémologiques des choix rhétoriques¹⁷. Enfin, le dernier temps de l'exercice consiste à faire un travail de reformulation. Par exemple: "Dans le cadre de leurs explorations des côtes africaines, les navigateurs portugais commencent à acheter quelques captifs aux chefs coutumiers de rencontre." Cette reformulation réintroduit l'agentivité des acteurs de l'histoire¹⁸.

¹⁷ Insistons sur l'importance de passer de la confirmation à la réfutation pour parvenir à mettre à distance les opinions. Un tel exercice permet d'expérimenter la suspension des jugements (Danblon 2013: 127-148), condition pour pouvoir porter un regard proprement *technique* sur le discours. Comme le note Marianne Doury à ce propos: "la prise en considération, comme objet, de données "bi-face", intégrant discours et contre-discours, est un pas essentiel vers une posture garantissant une certaine extériorité, un certain "décollement" de l'analyste par rapport à l'objet." (Doury 2004: 6).

¹⁸ Il convient de préciser que la critique, en rhétorique, est une activité plus comparative que normative: "Le travail du professeur consiste à montrer la multiplicité des stratégies disponibles pour la défense d'une opinion. C'est la conscience de cette richesse qui formera des citoyens prêts à argumenter dans les situations argumentatives les plus diverses. Il en résulte que la correction d'un exercice de rhétorique est une *proposition*. S'il est attendu que le professeur fasse mieux que ses élèves dans un exercice donné, les performances des

Voyons, à présent, en quoi consiste une critique à partir du lieu de la convenance. Le troisième paragraphe permet d'illustrer ce lieu:

Lieux de la critique	Passage en discussion	Réfutation	Confirmation	Solution rhétorique
<i>Convenance</i>	Les premiers esclaves noirs débarquent dans les Antilles dès 1500, en provenance non d'Afrique mais de la péninsule ibérique: il s'agit d'une délocalisation avant l'heure!	La métaphore manque de convenance, car elle édulcore la réalité historique.	La métaphore présente un intérêt heuristique.	Les premiers esclaves noirs débarquent dans les Antilles dès 1500, en provenance non d'Afrique mais de la péninsule ibérique: il s'agit d'une forme sinistre de délocalisation.

Fig.4: La critique à partir du lieu de la convenance

On peut se demander si la métaphore de la délocalisation est convenable. Est-ce que cette métaphore permet de mieux saisir la réalité historique en question ou est-ce qu'elle contribue plutôt à l'édulcorer? Pour répondre à cette question, il faut faire un travail d'artisan et comparer les effets respectifs de différentes formulations. En l'occurrence, il est ici possible de conserver le caractère heuristique de la métaphore, tout en la rendant plus convenable, au sens d'Aristote. Il s'agit simplement pour l'orateur d'afficher sa conscience du caractère risqué de la métaphore, en disant par exemple: "Les premiers esclaves noirs débarquent dans les Antilles dès 1500, en provenance non d'Afrique mais de la péninsule ibérique: il s'agit d'une forme sinistre de délocalisation".

En somme, un tel exercice permet de soumettre la dimension éthique et idéologique de l'écriture de l'histoire à la discussion critique. L'exercice exige en outre que cette critique soit constructive: prouver le caractère obscur ou inapproprié d'une représentation du passé suppose de proposer une formulation alternative. Cette proposition pourra elle-même être sujette à la critique. Au fil de l'exercice, chacun peut donc gagner en lucidité sur son propre point de vue sur l'histoire. C'est le développement de cette lucidité qui est le meilleur moyen d'éviter que les discussions historiques sur les sujets sensibles ne tournent au dialogue de sourds ou à la dispute.

4. Conclusion: le tact des mots

Pour conclure, revenons à l'affaire Olivier Pétré-Grenouilleau. Son épilogue offre une illustration de la nécessité qu'il y aurait à s'exercer à l'écriture et à la discussion de l'histoire des sujets sensibles. Comme toute polémique, cette affaire n'a pas été résolue, elle s'est provisoirement dissipée, en raison de l'essoufflement d'un des camps en présence. Un élément déterminant, dans le basculement du rapport de force, fut la mobilisation d'historiens qui permit de rassembler les milieux intellectuels et médiatiques en soutien à Olivier Pétré-Grenouilleau. Le 12 décembre 2005, des grands noms de la discipline historique publiaient un appel intitulé "Liberté pour l'histoire". Les auteurs affirmaient notamment:

L'historien n'accepte aucun dogme, ne respecte aucun interdit, ne connaît pas de tabous. Il peut être dérangeant.

L'histoire n'est pas la morale. L'historien n'a pas pour rôle d'exalter ou de condamner, il explique.

L'histoire n'est pas l'esclave de l'actualité. L'historien ne plaque pas sur le passé des schémas idéologiques contemporains et n'introduit pas dans les événements d'autrefois la sensibilité d'aujourd'hui¹⁹.

Il s'agit, en somme, d'une réaffirmation de l'opposition entre la mémoire, qui est adaptée à la sensibilité de l'auditoire, et l'histoire, qui ne devrait pas se préoccuper de ce que ressentent les gens. L'historien doit dire les choses telles qu'elles sont, tant pis si cela en choque certains. Ma conviction est que l'écriture de l'histoire dans une société multiculturelle demande un rapport plus maîtrisé, plus nuancé et donc plus technique au discours. À cet égard, concluons avec les mots de Marc Bloch, dans son *Apologie pour l'histoire*:

Il n'y a pas moins de beauté dans une exacte équation que dans une phrase juste. Mais chaque science a son esthétique de langage, qui lui est propre. Les faits humains sont, par essence, des phénomènes très délicats, dont beaucoup échappent à la mesure mathématique. Pour bien les traduire, par suite pour bien les pénétrer (car comprend-on jamais parfaitement ce qu'on ne sait dire?), une grande finesse de langage, une juste couleur dans le ton verbal sont nécessaires. [...] Niera-t-on qu'il n'y ait, comme de la main, un tact des mots? Bloch (1949 [1941]: 4).

BIBLIOGRAPHIE

Aélius, T. (1997): *Progymnasmata*. Paris (Les Belles Lettres).

Amossy, R. (2011): La coexistence dans le dissensus. *Semen*, 31. Disponible: <http://semen.revues.org/9051> (18.01.2017).

Angenot, M. (2008): *Dialogues de sourds: Traité de rhétorique antilogique*. Paris (Fayard).

Aristote (1932): *Rhétorique*. Paris (Belles Lettres).

¹⁹ *Appel du 12 décembre 2005* [<https://lc.cx/JNJd>]

- Barthes, R. (1984): *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*. Paris (Seuil), 163-177.
- Bloch, M. (1949 [1941]): *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Cahier des Annales, (3), Paris, (Librairie Armand Colin).
- Braudel, F. (1958): *Histoire et sciences sociales: la longue durée*. Annales ESC, 13(4), 725-753.
- Cogitore, I. & Ferretti, G. (2014): *L'histoire face à la rhétorique: un défi à relever*. Présentation. Exercices de rhétorique, 3. Disponible: <http://rhetorique.revues.org/338> (18.01.2017).
- Danblon, E. (2013): *L'Homme rhétorique: culture, raison, action*. Paris (Cerf).
- Dascal, M. (2008): *Dichotomies and Types of Debates*. In F. Eeemeren van & B. Garssen (éds.), Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins Publishing Company), 27-49.
- Dominicy, M. & Frédéric, M. (éds.) (2001): *La Mise en scène des valeurs: la rhétorique de l'éloge et du blâme*. Lausanne (Delachaux et Niestlé).
- Doury, M. (2004): *La position du chercheur en argumentation*, Semen, 17. Disponible: <https://semen.revues.org/2345> (18.01.2017).
- Ferry, V. (2015): *Traité de rhétorique à usage des historiens*. Paris (Classiques Garnier).
- Ferry, V. & Sans, B. (2015): *Introduction: éduquer le regard rhétorique*. Exercices de rhétorique, 5. Disponible: <http://rhetorique.revues.org/402> (18.01.2017).
- Ferry, V. & Di Piazza, S. (éds.) (2015): *Les rhétoriques de la concorde*. Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio, 1-5.
- Ferry, V. & Danblon, E. (2016): *Rhétorique et didactique de la critique*. In M.-C. Pollet & C. Glorieux (éds.), *Argumenter dans les écrits scientifiques*. Namur (Presse Universitaires de Namur), 199-211.
- Fogelin, R. (1985): *The Logic of Deep Disagreements*. Informal logic, 7(1), 1-8.
- Ginzburg, C. (2003): *Rapports de force: histoire, rhétorique, preuve*. Paris (Seuil).
- Grimaldi, W. (1980): *Aristotle, Rhetoric, I: A Commentary*. New York (Fordham University Press).
- Haidt, J. (2012): *The Righteous Mind: Why good people are divided by religion and politics*. New York (Pantheon).
- Herman, T. & Micheli, R. (2003): *Renforcement et dissociation des valeurs dans l'argumentation politique*. Pratiques, 117/118, 9-28.
- Kapust, D. (2011): *Cicero on decorum and the morality of rhetoric*. European journal of political theory, 10(1), 92-112.
- Momigliano, A. (1981): *The Rhetoric of History and the History of Rhetoric: On Hayden White's Tropes*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Nora, P. (éd.) (1997 [1984]): *Les Lieux de mémoire*. Paris (Gallimard), (1).
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2008 [1958]): *Traité de l'argumentation*. Bruxelles (Éditions de l'université de Bruxelles).
- Pétré-Grenouilleau, O. (2004): *Les Traités négrières: Essai d'Histoire Globale*. Paris (Gallimard).
- Prost, A. (1996): *Douze leçons sur l'histoire*. Paris (Seuil).
- Said, E. (1977): *Orientalism*. Londres (Penguin).
- Sans, B. (2012): *Narratio probabilis: étude comparée des systèmes rhétoriques de Polybe et Tite-Live*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Libre de Bruxelles.
- Webb, R. (2001): *The progymnasmata as practice*. In Y. L. Too (éd.), *Education in Greek and Roman Antiquity*. Leiden (Brill), 289-216.
- White, H. (1973): *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore/Londres (The Johns Hopkins University Press).
- (1982): *The Politics of Historical Interpretation: Discipline and De Sublimation*. Critical Inquiry, 9(1), 113-1

La mise en scène de la surprise dans les écrits scientifiques de sciences humaines

Agnès TUTIN

LIDILEM, UFR LLASIC, Université Stendhal Grenoble III

Feelings and emotions are rare in scientific writing, but the emotion of surprise is curiously quite present in this genre, with recurring expressions like "Against all expectations", "It is astonishing that" or "surprising results". The present lexico-semantic study of different marks of surprise in a corpus of 344 research articles in human sciences reveals that it is rarely spontaneous, it is borrowing stereotypical phraseologies and it produces effects of textual breaching. This feeling of surprise is not really an emotional communication, but rather an intentional strategy. This strategy allows boosting the scientific demonstration of the results, complementing the factual scientific facts when the peculiarity of an object is highlighted, or assessing peers with a kind of mitigated point of view.

1. Introduction

L'écriture scientifique est une composante essentielle de l'activité du chercheur en sciences humaines et sociales, et l'étude des spécificités linguistiques de ces écrits est une voie d'accès particulièrement intéressante aux pratiques scientifiques et à l'épistémologie des disciplines. Les travaux dans ce champ ont montré que ce genre était composé, non de textes expositifs neutres, mais bien de discours argumentatifs où des positions autoriales étaient défendues par un riche métadiscours (Cf. Hyland 1998; Fløttum *et al.* 2006; Grossmann, Tutin & Garcia Da Silva 2009; Tutin & Grossmann 2014).

Cependant, si le positionnement des auteurs est bien manifeste, l'expression des sentiments et émotions y est plus rare. Elle apparaît un peu sous la forme du regret, de la déception, de l'espoir, et du souhait¹, en particulier dans les conclusions (Cf. Hartwell (à paraître) pour une étude en anglais sur *wish* et *hope*), comme dans l'exemple suivant:

1. En définitive, *on peut espérer* qu'un tel outil constitue une aide dans le travail d'interprétation délicat que doivent mener les conjoncturistes. [économie, conclusion]²

¹ Dans notre corpus de 3,2 millions de mots (comprenant 344 articles scientifiques de sciences humaines, cf. section 2.3), nous relevons par exemple 19 occurrences du verbe *craindre* se rapportant à l'auteur (Ex: *on peut toutefois craindre*), 40 occ. de *malheureusement*, 5 occ. de *regretter* (Ex: *on peut regretter*), 28 occ. de *espérer* (Ex: *nous espérons*). Un grand merci aux relecteurs pour leurs suggestions avisées concernant les marqueurs d'émotion.

² Les références des articles utilisés dans les exemples apparaissent en annexes, section B.

Mais les émotions s'expriment avant tout dans les écrits scientifiques à travers la mention de la surprise, souvent à l'aide de séquences stéréotypées comme *de façon surprenante, contre toute attente et il est surprenant que*. Comme les émotions ne sont pas centrales dans les écrits scientifiques, contrairement à d'autres genres comme le courrier des lecteurs ou les éditoriaux dans la presse (cf. Plantin 2011), nous faisons l'hypothèse qu'elles servent des stratégies rhétoriques spécifiques que nous chercherons à mettre en évidence à travers une étude sémantique et syntaxique des marqueurs de surprise. À la suite de Plantin (2011) et de Celle et Lansari (2014), dans la continuité de Caffi et Janney (1994), on considèrera que la surprise dans ce contexte ne fait pas partie de la "communication émotionnelle" pour laquelle l'émotion est exprimée de façon spontanée, mais correspond plutôt à une "communication émotive" dans laquelle l'émotion est mise en scène pour servir un but communicatif spécifique. Comme le formule Plantin (2011: 140), "L'usage intentionnel, communicationnel, et stratégique des émotions est [...] opposé à l'irruption des émotions dans l'activité langagière – comme elle pourrait faire irruption dans n'importe quelle activité. L'émotion contrôlée s'oppose à l'émotion vécue."

L'objectif de cet article, qui prolonge une première étude sur le sujet (Tutin 2015), est de mettre au jour les stratégies linguistiques et rhétoriques liées à la surprise dans un corpus d'articles de sciences humaines. Nous tâcherons d'en comprendre le fonctionnement à travers une étude sémantique du micro-système lexico-syntaxique de la surprise et quelques observations sur son fonctionnement textuel. Nous esquisserons ensuite quelques stratégies rhétoriques, en essayant de débusquer, un peu à la manière de Herman (2009) sur les incipits des articles de recherche, quelques intentions des scripteurs dans l'emploi de la surprise.

2. Corpus et champ sémantique de la surprise

Notre étude linguistique s'inscrit dans une approche de linguistique de corpus en prenant appui sur un relevé systématique d'expressions de la surprise extraites d'un corpus représentatif d'articles scientifiques de sciences humaines (cf. section 2.3).

2.1 *La surprise: une émotion atypique*

Avant de décrire la méthode employée, précisons les contours du champ sémantique qui nous intéresse. Le mot *surprise* est défini dans le *Petit Robert* (édition 2016) de la façon suivante: "État d'une personne surprise (→ *surprendre*, 6°), émotion provoquée par qqch. d'inattendu.", le verbe *surprendre* étant lui-même défini comme "Frapper l'esprit de (qqn) en se présentant sans être attendu ou en étant autre que ce qu'on attendait". Ce terme et ses quasi-synonymes (*étonnement, stupéfaction, stupeur*) semblent ainsi faire partie de la classe des noms de sentiments ou d'émotions: *on*

ressent/éprouve de la surprise/de l'étonnement/de la stupeur, le mot *surprise* peut se combiner avec le nom générique *sentiment* (*un sentiment de surprise/étonnement/stupeur*) et comporte deux actants sémantiques, l'expérimenteur et la source de la surprise (Tutin *et al.* 2006). La surprise est souvent considérée comme une émotion atypique par les linguistes et les psycholinguistes pour plusieurs raisons: d'une part, contrairement à la plupart des émotions (joie, tristesse, peur, ennui, ...), la surprise n'est pas marquée du point de vue de la dimension hédonique: elle n'est en elle-même ni agréable ni désagréable, même si une polarité peut se dégager dans le cotexte (*une bonne/mauvaise surprise*) ou dans le contexte d'énonciation (Valetopoulos 2014). Par ailleurs, cette émotion comporte une dimension intellectuelle importante ("frapper l'esprit de qqn"), absente des émotions plus "primaires" comme la joie, la tristesse, la peur³.

La présence de la surprise, la principale émotion ayant droit de cité dans ces écrits "sérieux", est-elle liée à ces spécificités? Cela est d'autant plus probable que, comme on le verra, la surprise exprime très peu une émotion spontanée et polarisée. Dans les écrits scientifiques, la surprise ne semble par ailleurs guère correspondre aux caractéristiques mises en évidence par Kövecses (2003: 33) dans son étude des émotions à travers la métaphore conceptuelle, qui considère que "la surprise n'est pas un phénomène très complexe socialement, et conséquemment, qu'il n'y a pas un contenu conceptuel important qui lui est associé".

2.2 Les marqueurs de surprise

Nous nous intéressons dans cette étude au champ sémantique de la surprise, c'est-à-dire aux lexèmes associés à la notion de surprise et non seulement aux unités lexicales mêmes *surprise*, *surprenant*, *surprendre*. Nous avons dans ce but élaboré une petite grammaire (présentée en annexe) représentant les principaux mots de la surprise, qui a été appliquée à un corpus varié d'articles en sciences humaines. Il n'était en effet pas possible, étant donné la taille du corpus, de parcourir manuellement les textes afin d'y débusquer les marques de surprise.

Afin de constituer cette grammaire locale, deux ressources disponibles pour le français ont été exploitées: a) un lexique pour l'annotation des émotions et de la subjectivité langagière développé dans notre laboratoire (Augustyn *et al.* 2008) et b) le lexique Emotaix (Piolat & Bannour 2009) développé pour l'étude du discours des émotions en psychologie. Ces ressources contenaient déjà des classements thématiques d'unités lexicales et nous avons retenu et fusionné, en les complétant au besoin, les listes correspondant à la notion de surprise (cf.

³ Notons que la dimension évaluative et morale est fortement présente dans certaines émotions plus sociales comme l'admiration ou le mépris.

en annexes). Bien que cette liste ne soit probablement pas exhaustive, elle nous semble assez représentative des mots simples correspondant au champ sémantique de la surprise.

Du point de vue sémantique, tous les lexèmes, comme la plupart des mots d'émotion, mettent en jeu, comme on l'a vu plus haut, deux rôles sémantiques, au moins implicitement: un expérienceur et une source ou cause. Parmi les lexèmes retenus, certains sont orientés vers l'expérienceur (par exemple, *s'étonner* où l'expérienceur est sujet), alors que d'autres sont orientés vers la source (comme *étonner* ou *étonnant*). Les noms en revanche (*surprise*, *étonnement*) sont neutres par rapport à cette orientation. Comme nous le verrons par la suite, les expérienceurs sont souvent implicites dans notre corpus, l'accent étant plutôt mis sur la source de la surprise.

2.3 Le corpus

Le corpus utilisé est assez représentatif des écrits de sciences humaines: il comporte 344 articles de recherche, tirés de revues à comité de lecture, dans dix disciplines des sciences humaines⁴, ce qui représente 3,2 millions de mots. Ce sous-corpus⁵ est une extension du corpus Scientext, développé dans le cadre du projet de l'Agence Nationale de la Recherche, et librement accessible en ligne⁶. Le corpus a été étiqueté à l'aide d'un analyseur syntaxique, ce qui permet des requêtes sur les formes, les lemmes, les parties du discours et même les fonctions syntaxiques (Cf. Falaise *et al.* 2011 pour une description du corpus et de l'interface).

Les occurrences du lexique de la surprise ont été ensuite examinées une par une, de façon à écarter les exemples non pertinents. D'une part, nous avons retiré les acceptions non pertinentes, par exemple le sens littéral du verbe *frapper*, qui ne relève pas du champ lexical de surprise. D'autre part, comme nous souhaitons nous focaliser sur l'expression rhétorique de la surprise dans le discours scientifique, nous avons mis de côté les énoncés où la surprise n'est pas associée aux acteurs scientifiques mêmes (l'auteur ou la communauté de discours des chercheurs) mais à des individus extérieurs, par exemple des sujets observés par les acteurs scientifiques⁷.

⁴ Les disciplines sélectionnées sont: anthropologie, économie, géographie, histoire, linguistique, psychologie (expérimentale et cognitive), sciences de l'information, sciences de l'éducation, sciences politique, sociologie.

⁵ Une partie des articles n'est pas librement accessible.

⁶ Site de Scientext: <http://scientext.msh-alpes.fr>.

⁷ Par exemple dans "Lorsque je précisais à mes enquêtés être issue d'une " Faculté des Sciences du Sport ", certains furent *étonnés*, d'autres, *énervés* ..." (anthropologie-415-développement), la surprise est associée à des sujets interrogés par les auteurs scientifiques.

3. Les mots de la surprise

Le repérage des mots et expressions de la surprise a révélé 396 occurrences de ce type, essentiellement des adjectifs et des verbes (225 adjectifs, 25 noms, 94 verbes et 50 adverbiaux). Notre corpus contient donc relativement peu de lexèmes de surprise. Les noms et les adverbiaux étant moins fréquents, nous avons décidé d'étudier plus systématiquement les deux parties du discours les plus productives, les adjectifs et les verbes, sans nous interdire toutefois d'illustrer notre propos plus ponctuellement par les autres parties du discours. Nous présentons ici quelques caractéristiques syntaxiques et sémantiques (pour une étude plus détaillée, voir Tutin 2015).

3.1 Les adjectifs de surprise

Parmi les marques de la surprise, les adjectifs constituent la catégorie la plus fréquente de notre corpus (pratiquement 57% des marques relevées). Tous les adjectifs sont orientés vers la source (*résultats surprenants, il est étonnant que...*), c'est-à-dire qu'ils portent sur des noms ou des propositions qui représentent la source/cause de la surprise et non sur l'expérimenteur. Les formes *surpris* et *étonné*, orientées vers l'expérimenteur, ont cependant été analysées comme des verbes participes, toutefois assez peu productifs, comme on le verra dans la prochaine section. La trace de l'expérimenteur est peu présente dans l'expression adjectivale de la surprise, et même dans les phrases environnantes.

Par ailleurs, sans surprise, les adjectifs les plus présents sont des adjectifs assez neutres (*surprenant, étonnant, frappant, inattendu*), alors que les adjectifs plus marqués par leur intensité ou leur caractère axiologique (*merveilleux, incroyable, stupéfait*) sont quasiment absents.

Les propriétés syntaxiques présentent une grande variété de constructions. Les adjectifs apparaissent bien entendu comme épithètes (*analyses surprenantes, effet inattendu*) (44% des cas) mais aussi comme attributs (par exemple, *Les écarts sont encore plus saisissants, Les résultats ici sont surprenants*) (32%) ou de façon plus intéressante, dans des constructions impersonnelles du type *il est frappant/étonnant/surprenant de/que* (22%), ce qui montre que la surprise est souvent associée à des faits ou des événements plutôt que des objets, comme dans les exemples suivants:

2. Quel que soit le type d'impact attribué aux évolutions démographiques, *il est frappant* de constater l'importance de ce facteur dans le débat allemand. [développement, sciences économiques]
3. Il peut paraître surprenant que le domaine des sciences citoyennes n'ait pas été plus approprié par la communauté des géographes. [géographie, développement]

Si l'on observe les noms associés aux constructions épithètes ou attributs, on relève évidemment beaucoup de noms abstraits (*caractère, contraste, exemple, effet, conséquence...*) dont une large part appartient à la classe des "shell

nouns"⁸ (Schmid 2000) ou des "signalling nouns" (Flowerdew 2003), dont le sens est largement déterminé par le contexte et dont la fonction est généralement endophorique. Dans l'exemple suivant, *oubli* résume un fait complexe signalé dans une phrase antérieure. De plus, nombre de ces noms sont introduits à l'aide d'un déterminant démonstratif, un procédé textuel très courant dans l'écrit scientifique (Boch & Rinck 2016).

4. Si l'on admet qu'un statut plus élevé réduit les coûts de production (toutes choses égales par ailleurs), Podolny devrait en toute rigueur appliquer la loi des coûts et conclure que la hausse du statut tend à faire baisser le prix de vente. Or, il ne le fait pas. *Cet "oubli" est étonnant* puisque dans l'enquête empirique de son article il applique bien cette loi ...[sociologie, développement]

En bref, les adjectifs de surprise utilisés dans les articles scientifiques sont plutôt neutres et peu intenses. Ils sont orientés vers la source, qui renvoie à des faits scientifiques ou à des noms de qualité. L'expérimenteur est généralement absent, même du cotexte.

3.2 Les verbes de surprise

Les verbes de surprise sont bien moins nombreux que les adjectifs de surprise (23,7% des occurrences), bien que les formes verbales incluent les formes du participe passé passif (*étonné, frappé, surpris*). Tous les verbes appartiennent à la seconde classe de verbes de sentiments de Ruwet (1994), c'est-à-dire sont de la forme $X_{source} V_{surprise} Y_{expérimenteur}$ où l'expérimenteur est l'objet direct et la source, le sujet. Avec les alternances passive et moyenne, ces verbes peuvent toutefois changer d'orientation (*étonner vs s'étonner/être étonné; surprendre vs être surpris/se surprendre, frapper vs être frappé*) et devenir, contrairement aux adjectifs, des structures orientées vers l'expérimenteur, comme la suivante (4) même si une majorité, comme dans (5), reste orientée vers la source:

5. *On pourrait donc être surpris* que seulement deux familles du Brabant se soient établies en Flandre après 1450, alors qu'avant cette date ... [histoire, développement]
6. *Ces difficultés peuvent surprendre* dans des espaces où tout est numérisé ce qui, en première analyse, devrait accélérer les actions de regroupement et de transfert. [sciences de l'information et de la communication, développement]

Lorsque les expérimenteurs sont réalisés en surface, ce sont majoritairement des pronoms, principalement *on* (24 occurrences)⁹, parfois *nous* (6 occurrences), plus rarement un syntagme nominal (2 occ., *l'observateur, un regard distancié*). Par ailleurs, contrairement à d'autres genres, par exemple les dialogues (Celle

⁸ Les "shell nouns" sont définis de la façon suivante par Schmid (2000: 4) "an open-ended functionally-defined class of abstract nouns that have, to varying degrees, the potential for being used as conceptual shells for complex, proposition-like pieces of information." La notion de "signalling noun" développée par Flowerdew est assez proche, mais elle met plus nettement en évidence la prédisposition de ces noms aux emplois anaphoriques.

⁹ Cette abondance de *on* dans l'écrit scientifique est aussi relevée par Fløttum *et al.* (2007).

& Lansari 2014) ou les romans et la presse (Novakova *et al.* 2013), nous n'avons pas rencontré de cas où la source était absente, comme dans *nous sommes surpris*. Dans le genre qui nous intéresse, les sources sont obligatoires alors que les expérienceurs sont assez secondaires. En outre, l'observation du type syntaxique de la source révèle, comme pour la construction adjectivale impersonnelle, de fréquentes propositions infinitives ou en *que* (cf exemple 4). Enfin, les noms sources sont souvent des "noms signaux" (*signalling nouns*), comme *fait* ou *chose*:

7. Pourquoi de telles unités n'auraient-elles pas de contexte? La chose peut surprendre ou paraître triviale. [linguistique, développement]

On observe souvent une forme de duplication avec ces noms signaux ou le pronom démonstratif, déjà signalée par Novakova *et al.* (2013): le nom signal ou le pronom sont les actants syntaxiques du lexème de surprise (par exemple *la chose* dans l'exemple (7)), mais le rôle sémantique est à chercher dans le contexte plus large (*de telles unités n'auraient pas de contexte* dans l'exemple (7)).

Les observations concernant les verbes confirment donc les tendances relevées sur les adjectifs. Les verbes de surprise sont assez neutres, peu intenses, et mettent aussi l'accent sur la source. Avec l'effacement de l'expérienceur, l'expression de la surprise est finalement assez peu subjective.

3.3 *Une surprise pas si surprenante*

L'impression de mise en scène de la surprise est en grande partie liée à la sensation qu'elle est souvent feinte dans l'écrit scientifique. La surprise est fréquemment atténuée avec des modaux de doute comme *sembler*, *paraître* ou *pouvoir* ou des adverbiaux comme *sans doute*, *peut-être*. L'exemple suivant constitue un modèle du genre avec une triple marque d'atténuation: l'emploi des verbes *pourrait* et *paraître* (sans compter le conditionnel) et de l'adverbial *a priori*.

8. Un tel *résultat pourrait a priori paraître extrêmement curieux*: on s'attendrait à ce que les processus à longue mémoire permettent des prévisions bonnes à court terme, certes, mais surtout à long terme. Or on s'aperçoit dans le cas présent que les qualités prévisionnelles des modèles ARFIMA apparaissent pour l'essentiel à un horizon court. [économie, développement]

La surprise ne résiste souvent pas à un examen plus approfondi des faits. La mention de cette "surprise feinte" est d'ailleurs souvent suivie d'une proposition qui réfute la cause de l'étonnement (souvent introduite par *or*, *mais* ou *en fait*) (cf. exemple 8).

L'emploi de ces atténuateurs, fréquent dans l'écrit scientifique, n'est pas seulement le signe d'un effacement énonciatif ou d'un topos de modestie (Herman 2009), mais aussi, comme le mentionne Hyland (1998), une forme de négociation avec le lecteur, dans une dimension dialogique interlocutive, au même titre que d'autres marqueurs (comme les marqueurs d'évidence

(Grossmann 2016)), les marqueurs de co-constat (Ex: *comme nous pouvons l'observer sur...*) ou l'emploi de l'impératif de première personne du pluriel (Ex: *Prenons maintenant l'exemple de...*). Cette dimension dialogique interlocutive est aussi manifeste lorsque les marqueurs de surprise sont accompagnés d'une négation, se rapprochant ici de l'évidence, par exemple dans (9) et (10):

9. Si les ouvriers sont davantage représentés parmi les minorités ethniques que dans le groupe majoritaire, *il n'est pas surprenant* que le parti socialiste puisse attirer plus d'électeurs d'origine étrangère. [sciences politiques, développement]
10. *Sans surprise*, on constate que les élèves scolarisés dans le privé présentent un profil social beaucoup plus favorisé en moyenne que ceux du public [...]. [sciences de l'éducation, développement]

L'absence de surprise permet d'établir une connivence à côté d'autres marqueurs d'évidence comme les incises du type *on le sait* ou les adverbiaux *évidemment*, *bien entendu* ou *bien sûr*.

Enfin, l'impression de complicité et de négociation est renforcée par l'emploi des pronoms *on* ou *nous* inclusif. Si la plupart des verbes tendent à effacer l'expérienceur, comme on l'a vu plus haut, ceux qui le mentionnent recourent massivement à un *on* ou un *nous* qui incluent à la fois le scripteur, mais aussi le lecteur et souvent, toute la communauté de discours, comme dans les exemples suivants¹⁰:

11. *On pourrait donc être surpris* que seulement deux familles du Brabant se soient établies en Flandre après 1450, alors qu'avant cette date... [histoire, développement]
12. On ne peut manquer d'être étonné, d'abord de la concomitance des deux ouvrages, en laquelle on peut voir plus qu'une simple coïncidence. [anthropologie, développement]

La surprise ici n'est pas une expérience singulière, individuelle mais l'expression de la non-conformité à certaines attentes d'une communauté partageant des connaissances communes. L'emploi du *on* inclusif engage le lecteur dans l'observation des faits, au même titre que d'autres marqueurs de dialogisme interlocutifs comme les marqueurs de co-constat du type *comme on peut l'observer sur la figure 2* ou *comme on l'a vu à la section précédente* (Grossmann & Tutin 2010).

3.4 Les formules de la surprise

Un autre trait accentue le caractère routinisé de la surprise: l'emploi fréquent de formules toutes faites, qu'il s'agisse de collocations ou de constructions lexico-syntaxiques. On observe ainsi des cooccurrences privilégiées récurrentes entre

¹⁰ On notera tout de même que quelques emplois non inclusifs de "nous" ou de "on", plutôt dans des passages narratifs, peuvent strictement renvoyer à l'auteur, comme dans l'exemple suivant:
Nous l'avons dit plus haut, *nous avons été frappés* par le fait de nous retrouver devant quelque chose de très complexe [sciences de l'éducation]

certaines noms et adjectifs: les *contrastes* sont *frappants*, les *effets inattendus* ou les *résultats surprenants*. À côté de ces collocations, on relève des patrons lexico-syntaxiques assez répétitifs, associés à des constructions spécifiques, dont voici quelques exemples:

- Aussi ne sera-t-on pas V_{surprise}
 13. *Aussi ne saurait-on être surpris* que se rejoignent, dans leur diversité, les solutions théoriques et les solutions littéraires proposées pour lever le paradoxe énonciatif premier du discours endophasique. [linguistique, développement]
- Ne saurait V_{surprise}
 14. À la réflexion, ce constat *ne saurait étonner* qui se garde d'une conception "présentiste" de l'histoire de l'anthropologie [...] [anthropologie, développement]
- Ce N est d'autant plus Adj_{surprise} que
 15. *Ces résultats sont d'autant plus surprenants que* la centration de l'attention sur le comportement n'a jamais, à notre connaissance [...] [psychologie, développement]
- Comment ne pas être V_{surprise}
 16. *Comment ne pas être frappé* par la diversité et l'irréductibilité des sens octroyés à cette notion dont, au demeurant, l'usage alternativement singulier et pluriel trahit vite une équivocité liée d'abord au contexte polémique de l'intervention des auteurs concernés? [sciences de l'éducation, développement]
- Ne laisse pas de V_{surprise}
 17. C'est ce phénomène qui *ne laisse pas de nous surprendre* dans le cadre des sociétés démocratiques. Y a-t-il un pilote dans l'Union? [sciences politiques]

Ces constructions, associées dans notre corpus aux verbes de surprise, nous semblent assez typiques de ce champ sémantique. Une étude plus approfondie des routines de la surprise, à la façon des routines sémantico-rhétoriques développées à l'aide d'arbres lexico-syntaxiques récurrents (cf. Tutin & Kraif 2016), reste toutefois à mener pour confirmer cela sur un corpus plus conséquent et plus diversifié.

4. Quelques propriétés textuelles et fonctions rhétoriques

Au-delà du fonctionnement syntaxique et sémantique des mots de surprise, nous souhaitons cerner quelques aspects du fonctionnement textuel et discursif de la surprise dans l'écrit scientifique. La taille de corpus (plus de 340 articles), trop volumineuse, ne nous permettait pas de le parcourir dans son intégralité. Nous avons donc ici procédé à quelques sondages de passages caractéristiques, en particulier dans les articles denses en lexique de surprise.

4.1 Quelques effets de surprise

On a vu dans la section précédente que la surprise apparaît souvent mise en scène par des procédés lexicaux et énonciatifs comme l'emploi de routines, d'atténuateurs et des pronoms inclusifs *on/nous*. Au plan de la dynamique

textuelle, on observe également quelques effets spécifiques, qui permettent de renforcer l'effet de surprise. On relève ainsi à plusieurs reprises des phrases averbales, ou des constructions pseudo-clivées:

18. *Plus surprenant encore*, les résultats engrangés au fil de ces multiples efforts de recherche sont substantiellement cohérents. [sciences de l'éducation, développement]
19. *Fait curieux*, qui conforte et éclaire notre propos: le texte n'a pas de co- texte ... [linguistique, développement]
20. Si une telle prodigalité demeure somme toute exceptionnelle et limitée essentiellement au XIIIe siècle, *ce qui frappe plus encore* est le souci des hommes d'approvisionner les indigents en victuailles, ... [histoire, développement]

Le prédicat de surprise apparaît ainsi en tête de phrase, provoquant une rupture dans la narration scientifique. La cause même est dévoilée plus tardivement, comme si la structure textuelle avait précisément pour objectif de susciter la curiosité. De nombreux adverbes de surprise apparaissent également en position initiale détachée, en produisant un effet comparable:

21. *Contre toute attente*, l'objet familier ne semble pas être reconnu après un délai bref de 30 s. Ce résultat paraît contre-intuitif. [psychologie, conclusion]
22. *Curieusement*, les linguistes théoriciens contemporains semblent se contenter d'une notion de phrase intuitivement peu éloignée du discours complet d'Aristote [...] [linguistique, introduction]

Le procédé sert de toute évidence à dynamiser la narration scientifique. Le même type de phénomène avait été observé chez Novakova et Sorba (2014) avec le nom *stupéfaction* dans la presse. Par ailleurs, au-delà des mises en relief marquées (à l'aide de phrases averbales, pseudo-clivées, ou par un détachement en initiale), le prédicat de surprise apparaît également fréquemment thématiqué dans les constructions adjectivales impersonnelles où la mention de la surprise apparaît avant sa cause.

4.2 *Quelles fonctions pour la surprise? Une observation à travers les cibles de la surprise*

La mention de la surprise en tant que telle n'apporte pas d'éléments factuels dans l'exposé scientifique. Elle participe de l'argumentation, et vise, comme on l'a vu, à établir des liens de connivence tout en dynamisant la narration scientifique, à travers des ruptures comme celles qui sont observées en (21) et en (22).

Pour mieux cerner ce fonctionnement argumentatif, il apparaît pertinent d'observer le contexte d'occurrence, et tout particulièrement, la cible de la surprise. Les fonctions varient en effet selon que la surprise accompagne l'expérimentation scientifique et ses résultats, vise à remettre en question les approches des pairs ou sert simplement à mentionner un objet d'étude au fonctionnement peu attendu.

4.2.1 Les résultats surprenants: le scénario de la surprise dans la démarche expérimentale

Un scénario caractéristique de la surprise dans l'écrit scientifique se manifeste dans la démarche scientifique exposée par l'auteur. Selon Boch, Grossmann, et Rinck (2007) et Grossmann et Wirth (2007), les marqueurs de surprise relèvent des marques de non-conformité et sont souvent utilisés comme un procédé argumentatif lié aux attentes: "L'auteur du texte crée des attentes chez son lecteur, en éveillant sa curiosité, en montrant l'intérêt de la question traitée, en ne fournissant pas d'emblée la réponse aux questions qu'il pose, etc." (Boch *et al.*, 2007: 112). L'analyse de plusieurs articles de notre corpus révèle que la mention de la surprise suit souvent un scénario stéréotypé, en une sorte de grammaire de texte, comportant un ensemble de séquences, souvent organisées de façon linéaire:

a) Séquence 1: La formulation des attentes

Les attentes sont souvent explicitement formulées dans un modèle de prédiction (*nous supposons... notre hypothèse... notre méthode devrait produire...*) en particulier dans les parties introductives des articles, comme dans l'exemple suivant:

23. La première hypothèse postule qu'un état émotionnel suffisamment intense devrait produire une quantité substantielle de pensées intrusives... [psychologie, introduction]

Plus fréquemment toutefois, les attentes sont implicites et font partie de la connaissance partagée avec le lecteur: elles appartiennent à la *doxa* ou aux connaissances partagées par les experts.

b) Séquence 2: L'observation des faits

Les faits observés constituent la source du prédicat de surprise, au sens large. Comme on l'a vu *supra*, la source syntaxique est souvent découplée du fait même, mais lui sera reliée par un pronom ou un nom anaphorique.

c) Séquence 3: La non-conformité aux attentes

Il s'agit ici du prédicat de surprise, souvent associé aux résultats dans ce scénario.

d) Séquence 4: L'explication de la non-conformité aux attentes des faits

Comme le suggère Plantin (2011), les scénarios impliquant les émotions dans l'argumentation doivent aussi prendre en compte les effets post-émotion. Nous avons vu que la surprise reste rarement sans réponse, et qu'elle est généralement expliquée. Plusieurs types d'explications sont généralement proposés: le modèle de prédiction doit être modifié ou les faits s'avèrent plus complexes que prévu.

Ce scénario est assez bien illustré dans l'extrait suivant. Pour faciliter la lecture, le texte a été découpé selon les séquences mentionnées ci-dessus.

24. [économie, article]

Formulation des attentes	Les résultats du modèle que nous avons développé devraient donc contraster avec ceux du modèle de recherche traditionnel, où l'emploi trouvé à l'issue de l'épisode de chômage est conservé à vie. L'opposition des résultats des deux modèles devrait permettre d'appréhender sommairement les répercussions de la prise en compte de l'instabilité relative de l'emploi trouvé sur la formation du salaire de réserve
Fait	Pour les ouvriers des deux sexes, les trajectoires de salaires de réserve en l'absence et en présence de risques de chômage futur se coupent. Dans un premier temps, les ouvriers et ouvrières seraient plus exigeants en matière salariale lorsqu'ils anticipent une perte d'emploi possible, mais cette tendance s'inverserait, au bout d'une vingtaine de mois pour les femmes, plus précocement pour les hommes.
Surprise	Ce résultat qui peut paraître surprenant reflète une différence d'inclinaison entre les deux trajectoires [...].
Explication	Cela est peut-être le fait d'une distorsion de l'arbitrage individuel au moment de la décroissance des indemnités: avec la prise en compte du risque de chômage futur, la baisse des indemnités au cours du premier épisode est de moindre importance en présence des valeurs actualisées invariantes des épisodes de chômage anticipées.

Dans ce contexte, la polarité associée à la surprise paraît plutôt neutre, ni négative, ni positive. Toutefois la surprise est ici bien réelle et étayée par la non correspondance des faits observés par rapport aux hypothèses ou attentes partagées.

4.2.2 Les objets d'études surprenants: une fonction souvent séductrice

A côté des résultats produits par le chercheur, les objets d'études (thèmes ou faits examinés dans l'article scientifique) peuvent également être la cible de la surprise. Elle aura avant tout ici pour fonction, non de dynamiser la démonstration scientifique en tant que telle, mais surtout d'introduire des ruptures dans l'exposition des faits, avant de rendre la lecture du texte scientifique moins monotone. Dans l'exemple suivant, la surprise, située dans l'introduction, a pour objectif de rendre le sujet abordé par l'auteur, le processus de Bologne dans l'enseignement supérieur, un peu plus attractif.

25. En 1998, quatre ministres lançaient, *contre toute attente*, un appel à tous les pays européens, membres de l'Union européenne ou non, à les rejoindre pour construire une Europe de l'Université autour d'un schéma commun de référence, la structure des diplômes en deux cycles. [sciences politiques, introduction]

Cette fonction de séduction apparaît également dans l'introduction suivante où l'objet de l'article est qualifié de *curieux*. L'élément surprenant présente des qualités singulières qui doivent susciter la curiosité du lecteur. Par ce biais, l'auteur cherche ainsi à partager une forme d'excitation intellectuelle avec le lecteur.

26. L'identification biométrique est un *objet bien curieux*, à bien des égards irreprésentable, et qui n'offre que peu de prises à la pensée. C'est peut-être ce qui explique l'atonie qui l'entoure (Craipeau, Dubey & Guchet 2004). La plupart des

discours qui la concernent (en général pour en faire la promotion) commencent par la replacer au sein d'un continuum historique ou d'une histoire naturelle des techniques: la reconnaissance biométrique, "ça a toujours existé", depuis que l'on sait identifier un visage d'un simple coup d'oeil. [sociologie, introduction].

Un dernier exemple illustre également cette fonction plaisante de la surprise, jusque dans la construction extraposée dans la première phrase où la cause de la surprise apparaît en tête de phrase, de façon à accentuer l'effet de l'affect dans la structure même de l'exposition des faits, un procédé déjà mentionné plus haut.

27. Londres recourant aux postes françaises de Calais à Marseille, et aux vapeurs militaires français jusqu' à Alexandrie, cela peut étonner [38] Mais c'est bien ainsi que Marseille, port européen officiel de la Malle des Indes depuis 1837, devient au début des années 1840 celui des vapeurs anglais, modernité technique sur le méridien impérial [39]. [histoire, développement]

Contrairement à l'exposition des résultats surprenants mentionnés dans la section précédente, la mention des objets d'étude surprenants n'appelle souvent pas d'explication. La surprise a ici une connotation plus affective, même s'il s'agit souvent d'une surprise feinte, et positive: les objets surprenants justifient souvent l'intérêt de l'étude par leur originalité ou leur singularité.

4.2.3 La surprise dirigée vers les travaux des pairs: une fonction évaluative

Les auteurs recourent également à la surprise pour évaluer les travaux des pairs, comme dans les deux exemples suivants.

28. Les logiciens, et en particulier les spécialistes de la sémantique des langages de programmation, ont introduit un grand nombre de notions non-équivalentes de propositions, selon les sortes de syntaxes et de sémantiques capables de représenter les ontologies auxquelles ils s'intéressent NNN3. *Curieusement*, les linguistes théoriciens contemporains semblent se contenter d'une notion de phrase intuitivement peu éloignée du discours complet d'Aristote, bien qu'elle soit exprimée formellement à partir de prédications abstraites de plus en plus nombreuses (non directement associées à une insertion lexicale ou morphologique). [linguistique, introduction]
29. Une troisième approche – celle que nous adopterons ici et qui, *de façon surprenante*, est peu mobilisée dans les travaux sur la construction de l'EEES – se centre sur les instruments et analyse la formation de la contrainte par l'émergence et le développement progressif d'instruments permettant de matérialiser et d'orienter la dynamique collective. [sciences politiques, développement]

Ici la surprise n'exprime guère un affect mais davantage une évaluation axiologique négative déguisée. L'évocation de la surprise permet en effet d'éviter une évaluation ouvertement négative, rare dans l'écrit scientifique où l'on préfère des stratégies plus détournées. S'étonner permet au chercheur de construire son positionnement et de mettre en avant son expertise.

Au final, la surprise semble jouer des rôles assez différents selon la cible visée. Quand elle porte sur les résultats mis en avant par le chercheur, elle correspond clairement plus à un état de conscience qu'à un affect. En revanche, l'aspect

émotionnel semble davantage présent quand la surprise porte sur les objets d'étude: une connotation positive est alors associée à la singularité et l'originalité des éléments mentionnés. Quant à la surprise associée aux travaux des pairs, elle prend souvent un tour nettement plus négatif, dans une fonction plus évaluative qu'affective.

5. Conclusion

Au terme de ce panorama des emplois de la surprise, on peut affirmer que l'aspect routinisé et un peu artificiel de la surprise s'explique pleinement par l'emploi récurrent d'associations préfabriquées, de nombreux atténuateurs, d'effets de ruptures textuelles introduits par des phrases averbales ou des pseudo-clivées et des scénarios d'emploi assez stéréotypés. Si la surprise ne contribue pas à enrichir le texte factuellement, elle joue, au même titre que d'autres marqueurs de type dialogique (marqueurs de co-constat, marqueurs d'évidence, marques de guidage du lecteur, ...) (Cf. Hyland 2005) un rôle important dans la dynamique discursive et dans la construction de l'identité du chercheur. Les fonctions remplies par la surprise diffèrent toutefois selon qu'elle porte sur les résultats de la recherche entreprise par le chercheur, les objets d'études ou les approches des pairs.

BIBLIOGRAPHIE

- Augustyn, M., Ben Hamou, S., Bloquet, G., Goossens, V., Loiseau, M. & Rinck, F. (2008): Constitution de ressources pédagogiques numériques: Le lexique des affects. In M. Loiseau, M. Abouzaïd, L. Buson, C. Cavalla, A. Djaïron, C. Dugua & al. (éds.), *Autour de la langue et du langage: Perspective pluridisciplinaire*. Grenoble (Presses Universitaires de Grenoble), 407-414.
- Boch, F. & Rinck, F. (2016): Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master: Comparaison avec les pratiques expertes. *Linx*, 72, 111-130.
- Boch, F., Grossmann, F. & Rinck, F. (2007): Conformément à nos attentes...: les marqueurs de convergence/divergence dans l'article de linguistique. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 12, 2, 109-122. Disponible: www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2007-2-page-109.htm (18.01.2017).
- Caffi, C. & Janney, R. W. (1994): Toward a pragmatics of emotive communication. *Journal of Pragmatics*, 22.3, 325-373.
- Celle, A. & Lansari, L. (2014): 'I'm surprised' / 'Are you surprised?': Surprise as an argumentation tool in verbal interaction. In P. Blumenthal, I. Novakova & D. Siepmann (eds.), *Les émotions dans le discours*. Bern (Peter Lang), 267-277.
- Falaise, A., Tutin, A. & Kraïf, O. (2011): Exploitation d'un corpus arboré pour non spécialistes par des requêtes guidées et des requêtes sémantiques. *Traitement Automatique des Langues Naturelles*, 88(3), 52, 103-128.
- Fløttum, K., Dahl, T. & Kinn, T. (2006): *Academic voices across languages and disciplines*. Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins).
- Fløttum, K., Jonasson, K. & Norén, C. (2007): *ON – pronom à facettes*. Bruxelles (Duculot-De Boeck).

- Flowerdew, J. (2003): Signalling nouns in discourse. *English for Specific Purposes*, 22(4), 329-346.
- Grossmann, F. (2016): Marquage lexical et effets d'évidence dans les écrits de recherche. *Diptyque*, 33, 111-124.
- Grossmann, F. & Tutin, A. (2010): Evidential Markers in French Scientific Writing: The Case of the French Verb *voir*. In E. Smirnova & G. Diewald (éds), *Evidentiality in European languages*. Berlin/New York (Mouton de Gruyter), 167-197.
- Grossmann, F. & Wirth, F. (2007): Marking evidentiality in scientific papers: The case of expectation markers. In K. Fløttum (éd.), *Language and Discipline Perspectives on Academic Discourse*. Newcastle (Cambridge Scholars), 202-218.
- Grossmann, F., Tutin, A. & Garcia Da Silva, P. (2009): Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche. *Pratiques*, 143/144, 187-202.
- Hartwell, L. (à paraître): Wishful thinking: When scientists hope. *Études en didactique des langues*.
- Herman, T. (2009): Rhétorique des incipit dans les articles scientifiques en sciences humaines et sociales. In J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier & F. Thyron (éds.), *Principes et typologies des discours universitaires*. Paris (L'Harmattan), 215-228.
- Hyland, K. (1998): *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins).
- (2005): *Metadiscourse*. London (Continuum).
- Kövecses, Z. (2003): *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Novakova, I. & Sorba, J. (2014): L'émotion dans le discours: à la recherche du profil discursif de stupeur et de jalousie. In P. Blumenthal, I. Novakova & D. Siepmann (éds.), *Les émotions dans le discours*. Bern (Peter Lang), 187-198.
- Novakova, I., Goossens, V. & Grossmann, F. (2013): Interactions entre profil discursif et structures actanciennes: l'exemple des verbes de surprise et de respect. *Langue Française*, 4, 31-46.
- Piolat, A. & Bannour, R. (2009): EMOTAIX: Un scénario de tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *Année psychologique*, 109(4), 655-698.
- Plantin C. (2011): *Les bonnes raisons des émotions: Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Bern (Lang).
- Ruwet, N. (1994): Être ou ne pas être un verbe de sentiment. *Langue française*, 103, 45-55.
- Schmid, H.-J. (2000): *English Abstract Nouns as Conceptual shells*. Berlin/New York (Mouton de Gruyter).
- Tutin, A. (2010): Evaluative adjectives in academic writing in the humanities and social sciences. In R. Lores-Sanz, P. Mur-Duenas & E. Lafuente-Millan (eds.). *Constructing Interpersonality: Multiple Perspectives on Written Academic Genres*. Cambridge (Cambridge Scholars Publishing).
- (2015): Surprise routines in scientific writing: A study of French social science articles. *Review of Cognitive Linguistics*, 13(2), 415-435.
- Tutin, A. & Grossmann, F. (éds) (2014): *L'écrit scientifique: du lexique au discours*. Rennes (Presses universitaires de Rennes).
- Tutin, A. & Kraif, O. (2016): Routines sémantico-rhétoriques dans l'écrit scientifique de sciences humaines: l'apport des arbres lexico-syntaxiques récurrents. *Lidil*, 53, 119-141.
- Tutin, A., Novakova, I., Grossmann, F. & Cavalla, C. (2006): Esquisse de typologie des noms d'affect à partir de leurs propriétés combinatoires. *Langue Française*, 150, 32-49.
- Valetopoulos, F. (2014): Les propriétés combinatoires des prédicats de <surprise> en grec moderne. In P. Blumenthal, I. Novakova & D. Siepmann (éds.), *Les émotions dans le discours*. Bern (Peter Lang), 95-106.

Annexes

A) Liste des marqueurs de surprise

Adjectifs

ahuri, abasourdi, abasourdissant, ahuri, ahurissant, baba, bizarre, cloué, coi, confondant, confondu, curieux, déconcertant, déconcerté, ébahi, ébaubi, éberlué, ébouriffant, ébouriffé, épatant, épaté, époustouflant, époustoufflé, estomaqué, étonnant, étonné, étrange, foudroyant, frappant, frappé, inattendu, incroyable, interdit, interloqué, invraisemblable, médusé, merveilleux, pantois, prodigieux, renversant, renversé, saisissant, sidérant, sidéré, soufflé, stupéfait, stupéfiant, suffocant, suffoqué, surprenant, surpris

Noms

abasourdissement, ahurissement, ébahissement, éberluement, ébouriffement, effarement, épatement, étonnement, saisissement, sidération, soubresaut, stupéfaction, stupeur, surprise, sursaut, tressaillement, tressautement

Verbes

ahurir, abasourdir, ébahir, bluffer, époustoufler, étonner, interloquer, clouer, sidérer, surprendre, sursauter, tressaillir, éberluer, tressauter, ébouriffer, épater, estomaquer, frapper, méduser, renverser, scier, sécher, souffler, stupéfier

Adverbiaux

de façon surprenante, de façon étonnante, de manière surprenante, de manière étonnante, incroyablement, imprévisiblement, étonnamment, contre toute attente, curieusement, étrangement, bizarrement, singulièrement, invraisemblablement

B) Liste des articles sources utilisées

- Avanzini, G. (2003): Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation Nouvelle. *Revue française de pédagogie*, 53-59. Exemple 16.
- Buylaert, F. (2010): Les anciens Pays-Bas: nouvelles approches. *Revue historique*, 1, 3-25. Exemples 5 et 11.
- Crahay, M. (2004): Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie*, 11-23. Exemple 18.
- Daladier, A. (2000): Une nouvelle syntaxe pour une sémantique constructive du français. *Revue de sémantique et pragmatique*, 7, 59-104. Exemple 22.
- Doz, C. & Lengart, F. (1999): Analyse factorielle dynamique: test du nombre de facteurs, estimation et application à l'enquête de conjoncture dans l'industrie. *Annales d'Economie et de Statistique*, 91-127. Exemple 1
- Dubey, G. (2008): Nouvelles techniques d'identification, nouveaux pouvoirs. *Cahiers internationaux de sociologie*, 2, 263-279. Exemples 17 et 26.
- Dupuy, F. (2009): Les "monnaies primitives". *L'homme*, 2, 129-151. Exemple 12.

- Durand, G. & Klein, J. F. (2010): Une impossible liaison ? *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1, 139-167. Exemple 27.
- Fack, G. & Grenet, J. (2010): Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5, 44-62. Exemple 10.
- Fillieule, R. (2008): La sociologie économique des prix contemporaine: quel apport théorique ? *L'Année sociologique*, 58(2), 383-407. Exemple 4.
- Fol, S. & Cunningham-Sabot, E. (2010): «Déclin urbain» et Shrinking Cities: une évaluation critique des approches de la décroissance urbaine. *Annales de géographie*, 4, 359-383. Exemple 2.
- Godet, L. (2010): La «nature ordinaire» dans le monde occidental. *L'espace géographique*, 39(4), 295-308. Exemple 3.
- Joutard, X. & Ruggiero, M. (2000): Recherche d'emploi et risques de récurrence du chômage: une analyse des qualifications. *Annales d'Economie et de Statistique*, 239-265. Exemple 24.
- Kleiber, G. (1997): Contexte, où es-tu ? *Revue de sémantique et pragmatique*, 1, 63-79. Exemple 7.
- Lardic, S. & Mignon, V. (1999): Préviation ARFIMA des taux de change: les modélisateurs doivent-ils encore exhorter à la naïveté des prévisions ? *Annales d'Economie et de Statistique*, 47-68. Exemple 8.
- Laurière, C. (2008): L'anthropologie et le politique: les prémisses. *L'Homme*, 187-188. Exemple 14.
- Lelong, B. & Gayoso, É. (2010): Innovation avec l'utilisateur et plateformes collaboratives. *Réseaux*, 6, 97-126. Exemples 6 et 19.
- Lhote, M. & Streri, A. (2003): La mémoire haptique de la forme des objets chez les bébés âgés de 4 mois. *L'année psychologique*, 103(1), 33-49. Exemples 21 et 29.
- Martinie, M. E. & Joule, R. V. (2004): Changement d'attitude et fausse attribution: effet de la centration sur le comportement de soumission. *L'année psychologique*, 104(3), 517-535. Exemple 15.
- Michaud, F. (2009): Le pauvre transformé: les hommes, les femmes et la charité à Marseille, du xiii^e siècle jusqu'à la Peste noire. *Revue historique*, (2), 243-290. Exemple 20.
- Philippe, G. (2001): Le paradoxe énonciatif endophasique et ses premières solutions fictionnelles. *Langue française*, 96-105. Exemple 13.
- Ravinet, P. (2011): La coordination européenne « à la bolognaise ». *Presses de Sciences Po*, 61(1), 23-49. Exemples 25 et 28.
- Rea, A., Jacobs, D., Teney, C. & Delwit, P. (2010). Les comportements électoraux des minorités ethniques à Bruxelles. *Presses de Sciences Po*, 60(4), 691-717. Exemple 9.
- Vieillard, S. & Bougeant, J. C. (2005): Performances à une tâche de mémoire de travail sous induction émotionnelle négative: influence modulatrice de l'état émotionnel sur les processus exécutifs. *L'année psychologique*, 105(1), 63-104. Exemple 23.

La notion d'*évidence* et son expression linguistique dans la rhétorique scientifique

Francis GROSSMANN

Université Grenoble Alpes

Starting from the concept of *evidentia*, which was defined by ancient rhetoric as "what is set before the eyes, obvious" and has recently been revisited by linguistics and discourse analysis, our paper offers a case study of some rhetorical patterns of 'obviousness' in academic discourse. The study, based on a large corpus of doctoral theses and scientific articles, written in French in various disciplines, aims to identify and classify the different kinds of phraseologisms that are used by scientific authors to express the obviousness of a concept or an assertion. Our results highlight two main types of phraseologisms: one showing the need to "go beyond the obvious" in order to reach scientific truth and the second expressing the "worth of calling to mind" some obvious facts before starting a demonstration.

1. Bref retour sur la notion d'*évidence*

Une évidence qui saute aux yeux... Être placé sous le sceau de l'évidence... Les expressions forgées avec le nom *évidence* rappellent la motivation visuelle de la notion. Le terme latin *evidentia* aurait été créé par Cicéron dans le *Lucullus*, "pour traduire la notion grecque d'*enargeia*, autrement dit l'évidence du monde, la manière dont le monde se donne à voir à l'homme", nous signale Dross (2013: 269). On passe progressivement du sens philosophique à un sens plus rhétorique permettant de caractériser un discours qui place les éléments dont il est question "sous les yeux" de l'auditoire¹. L'évidence devient donc un procédé stylistique du discours. Les rhéteurs introduiront en outre d'autres termes, tels que l'*hypotypose*, qui donne "à voir" une scène et l'*ekphrasis* qui, grâce aux détails fournis, veut rendre évident un objet de connaissance. Dans le genre judiciaire, l'évidence est utilisée comme une stratégie de persuasion: en mettant sous les yeux du public les détails d'une scène de crime ou un comportement, on le rend plus sensible à l'horreur du crime, par exemple.

On voit comment la rhétorique de la science peut s'inscrire dans une telle tradition: autant qu'une démonstration, le lecteur d'un article scientifique attend que la preuve lui soit *montrée*, à travers des exemples, schémas, tableaux de

¹ Le procédé est déjà mentionné par Aristote, mais ce dernier préfère à *enargeia* l'expression *pro ommatôn poiein* ("placer sous les yeux") et, toujours d'après Dross (2013), ce n'est que dans des traités de rhétorique bien ultérieurs qu'est mobilisée la notion d'*enargeia* (avec vraisemblablement aussi l'influence du sens du terme *enargeia*, qui désigne le mouvement).

données ou tout autre élément confortant l'argumentation. L'évidence, paradoxalement puisqu'elle se passe en principe de toute démonstration, peut alors devenir elle-même partie prenante du système de la preuve: elle se trouve insérée dans un système dialogique dans lequel le lecteur-pair occupe une place essentielle (Grossmann & Tutin 2010; Grossmann 2011).

L'évidence, et c'est ce qui va nous intéresser ici, peut également être mise en scène plus directement à travers le discours, l'auteur scientifique considérant comme plus ou moins "évidents" tel fait ou telle proposition, soit qu'il assume cette évidence en son nom, soit qu'il la prête à autrui. Ce qui saute aux yeux n'a plus alors besoin d'être montré: les *postulats d'évidence*, présentés ou non comme partagés, peuvent suivant leur fonction argumentative, être infirmés ou confirmés.

Nous situant dans le champ des études phraséologiques, nous nous proposons d'inscrire ces lieux de l'évidence dans une rhétorique des *motifs*, conformément à une tradition terminologique qui commence à s'établir (voir Longrée & Mellet 2013). Le terme *motif*, plus précis que celui de lieu, intègre l'idée d'un schéma phraséologique pouvant comprendre des variables et ayant une fonction rhétorique (par exemple, pour un auteur scientifique, le fait de se démarquer du point de vue d'autrui).

L'étude du marquage de l'évidence dans l'écrit scientifique présente plusieurs intérêts. Comme le rappelle Gil (1993: 7), l'évidence se différencie de la preuve en ce qu'elle ne renvoie pas à des dispositifs d'évaluation extérieurs, mais se lit "en des signes indubitables". Le repérage des éléments présentés comme évidents permet tout d'abord d'identifier les connaissances que les auteurs considèrent comme partagées au sein de leur communauté scientifique, et également, par contraste, celles qui relèvent d'une démonstration, fondée sur le système de la preuve. Dans le cas où le scientifique se démarque d'une assertion présentée comme relevant de l'évidence, il est également intéressant de mieux comprendre les raisons, du point de vue de l'argumentation, du type d'évidence ainsi rejeté: s'agit-il, pour le scientifique, suivant ainsi une longue tradition, de rejeter le sens commun ou l'intuition? Ou bien tente-t-il plutôt de s'inscrire en faux contre une assertion établie par la tradition scientifique elle-même? Enfin, quelle est la part des effets de connivence que l'auteur cherche à établir avec son lecteur (généralement également un autre chercheur), lorsqu'il suggère ou rejette une évidence? Doit-on considérer les formules s'appuyant sur l'évidence ou la rejetant comme de pures routines, visant à établir la connivence? Ou bien l'argumentation, tout en intégrant le point de vue de l'autre (niveau émique), se fonde-elle sur des principes relevant de la rationalité scientifique (niveau éthique). Pour tenter de répondre à ces questions, l'étude aborde trois aspects étroitement liés:

- Les *fondements épistémologiques* de l'évidence scientifique, auxquels est consacrée la deuxième section;
- Les *motifs de l'évidence* envisagés comme des dispositifs d'interface entre les fondements épistémologiques, la dimension rhétorique et le niveau linguistique;
- Enfin, les *phraséologismes* mêmes, que nous nommerons *routines discursives* ou parfois simplement *structures*, et qui relèvent plus directement de l'analyse linguistique.

Les deux derniers aspects seront envisagés conjointement, dans la section 4 à partir de l'étude de corpus.

2. Evidence scientifique et évidence du sens commun

2.1 L'évidence scientifique

En première analyse au moins, l'évidence scientifique peut être opposée à l'évidence du sens commun, même si des réserves sont parfois formulées sur cette opposition (voir 2.2): la disjonction entre évidence scientifique et évidence du sens commun explique le fait que la notion puisse être valorisée ou dévalorisée dans l'écriture des chercheurs, selon qu'elle appartienne à la première ou à la seconde espèce. La nécessité de faire table rase de tout préjugé dans l'examen d'une question se heurte en effet au caractère cumulatif des disciplines scientifiques, qui, pour aller de l'avant, acceptent certaines propositions comme déjà démontrées et en considèrent d'autres comme relevant de postulats indémontrables, mais qu'il convient d'accepter.

Le premier type d'évidence "acceptable" pour le scientifique est l'*évidence intellectuelle*, qui a pu elle-même être déclinée assez différemment. Descartes la fonde sur l'intuition rationnelle, celle qui justement conduit à dépasser l'évidence sensible, au prix d'un cheminement rationnel et logique intériorisé par le scientifique². C'est ce qui explique le fait que dans les sciences, un axiome est indémontrable parce que fondé sur un primitif logique ou cognitif³, comme le principe de non-contradiction, qu'Aristote considérait dans sa *Métaphysique* comme à la source de toute connaissance.

Le deuxième type d'évidence valorisée est l'*évidence empirique*, qui, si elle semble moins pure que l'évidence intellectuelle au premier abord, revêt une

² "C'est ainsi que chacun peut voir intuitivement qu'il existe, qu'il pense, qu'un triangle est déterminé par trois lignes, ni plus ni moins, qu'un globe n'a qu'une surface, et tant d'autres choses qui sont en plus grand nombre qu'on ne le pense communément, parce qu'on dédaigne de faire attention à des choses si faciles." (Descartes, *Discours de la méthode*, Règle troisième, rééd. 2014, *Les éditions de Londres*, p.27).

³ A la différence du postulat, également utilisé comme base d'un raisonnement ou d'une démonstration, mais qui peut être remis en cause si nécessaire.

importance tout aussi capitale, les données empiriques alimentant le va-et-vient entre induction et déduction. Cette deuxième forme d'évidence est essentielle pour toutes les sciences qui se fondent sur des observations ou des données, qu'elles adoptent ou non la démarche expérimentale: c'est la validité préalable du cadre théorique et la qualité du dispositif de recueil de données édifié par le chercheur, qui permet alors de transformer un fait brut en fait scientifique.

2.2 *Évidence du sens commun*

La notion de *sens commun* est loin d'être toujours présentée négativement, même en philosophie, où elle revêt parfois un sens assez proche de celui de l'évidence intellectuelle⁴. On trouve les mêmes tensions en épistémologie des sciences, certains auteurs cherchant à montrer que les vérités scientifiques ne sont pas en rupture complète avec le sens commun – vu comme la base fondamentale du raisonnement propre à l'espèce humaine. D'autres au contraire insistent sur la nécessaire coupure entre sens commun et progrès scientifique, ce dernier résultant toujours, selon Bachelard (1953: 244) des ruptures qui s'effectuent entre les connaissances communes et les connaissances scientifiques.

Ces considérations montrent qu'il est prématuré, avant tout examen empirique des données que fournira le corpus, d'assigner seulement une fonction dépréciative aux formules qui thématissent l'évidence dans le discours scientifique. Il est possible que les deux types s'y rencontrent: à l'évidence qui aveugle, traditionnellement thématisée dans l'épistémologie scientifique critique, s'opposerait ainsi une évidence qui éclaire, parce qu'elle se fonde sur l'universalité du jugement et du raisonnement humain. Une des questions auxquelles nous tenterons de répondre est précisément de savoir selon quelles proportions chacun de ces deux types est représenté. Pour comprendre l'utilisation des routines mobilisées, il est nécessaire parfois de recourir à un contexte large. Notre hypothèse générale est qu'étant donné le poids de la tradition épistémologique avec le sens commun, l'évidence devrait être le plus souvent dévalorisée et considérée comme un obstacle épistémologique dans les écrits scientifiques, mais que l'on devrait également rencontrer des utilisations plus positives, liées à l'évidence scientifique (section 2.1), voire à certaines formes de l'évidence de sens commun (section 2.2). Un autre de nos objectifs, plus descriptif, est de repérer et de typer les principales routines phraséologiques associées aux motifs de l'évidence.

⁴ Voir par exemple Farges (1919) ou encore Raviello (1987) qui, commentant la manière dont Hannah Arendt reprend le sens technique du "sens commun" formulé par Aristote, montre que la philosophe l'ancre dans les diverses manières de penser communes à l'espèce humaine.

3. Démarche méthodologique

L'étude se fonde principalement sur le corpus Scientext⁵, un corpus interrogeable en ligne, qui comporte, pour la partie française, plus de 5 millions de mots, dans 205 textes de types et disciplines variés (articles de recherche, thèses et communications). Notre démarche est principalement sémasiologique, dans la mesure où nous extrayons du corpus toutes les concordances qui comportent les lemmes *évident* ou *évidence*. L'expression linguistique de l'évidence ne se limite certes pas à ces deux lexèmes⁶; nous les avons choisis parce qu'ils nous en paraissent les meilleurs représentants, et qu'ils nous permettent également de circonscrire précisément l'étude. Nous avons délibérément écarté *évidemment* et retiré également *de toute évidence*, *à l'évidence*, qui fonctionnent comme des adverbes d'énonciation. Nous avons, pour des raisons similaires, ignoré certaines collocations verbales telles que *mettre en évidence*, qui même si elles peuvent parfois avoir une relation avec l'évidence scientifique, se sont totalement banalisées dans le sens de *montrer*, *souligner* et perdent par là même leur lien avec l'évidence comme catégorie épistémologique.

L'adjectif *évident*, surtout lorsqu'il se trouve dans un contexte négatif (*il n'est pas évident que*, dans le sens d'*il est difficile*) connaît des emplois assez figés⁷ qu'il nous faudra souvent écarter, nous reviendrons sur cette difficulté dans l'analyse. Étant donné le grand nombre d'occurrences ambiguës, nous avons préféré mesurer la répartition des emplois uniquement à partir du nom. En sus du corpus, nous compléterons ponctuellement l'analyse par des exemples trouvés sur Google Scholar, pour illustrer des procédés non repérés dans le corpus ou pour vérifier les cas les plus problématiques.

Nous prenons en compte, pour l'analyse, deux éléments essentiels:

- a) La routine ou l'expression mobilisée fonctionne-t-elle plutôt comme un élément d'appui, ou bien signale-t-elle plutôt un élément connoté négativement ou devant être dépassé?
- b) Quels sont les actants sémantiques associés? Par exemple: *l'évidence d'un fait*, *l'évidence d'une démonstration*, etc.

⁵ Constitué à Grenoble au sein du Lidilem: <http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article9>

⁶ Le simple style assertif est sans doute le meilleur moyen d'imposer une évidence, mais il n'y a pas alors de point de vue sur le degré d'évidence, or c'est ce qui nous intéresse ici.

⁷ Voir par ex. le *Petit Robert*: LOC. FAM. *C'est pas évident*: c'est difficile, ce n'est pas gagné d'avance, ce n'est pas joué. "Enquêter dans un patelin dont on ne parle pas la langue n'est pas "évident", comme ils disent tous, à présent". (San-Antonio).

4. Résultats et analyses

Nous avons trouvé 136 occurrences du nom *évidence* dans le corpus Scientext mais après le tri effectué plus haut, seules 57 s'avèrent pertinentes. Examinons comment elles se répartissent en fonction des deux valeurs prévues.

4.1 *L'évidence comme obstacle épistémologique*

Si l'on se limite au nom *évidence*, on peut ranger dans cette catégorie, 25 occurrences, soit moins de la moitié des occurrences retenues pour *évidence* dans le tri final. Quant aux structures impliquant l'adjectif *évident*, elles apparaissent souvent dans des emplois assez figés⁸, rarement en rapport avec l'évidence scientifique, et nous ne les utiliserons donc que très ponctuellement.

4.1.1 L'évidence interrogée ou remise en cause

Le schéma phraséologique dans lequel s'incarne le motif de l'évidence interrogée ou remise en cause est le suivant:

X [auteur scientifique] [doit] *rompre avec (mettre en cause, questionner...)* l'*évidence* de Y [fait, assertion]

Parmi les structures repérées pour ce motif, celle composée de collocations verbales comportant un verbe négatif ou critique (*rompre avec l'évidence, questionner, discuter, interroger, mettre ou remettre en cause une évidence*) apparaît particulièrement typique:

- (1) Pour ce dernier, il faut rompre avec l'évidence d'une technologie neutre vis-à-vis de son environnement d'intégration et d'utilisation [Thèse, Sciences de l'éducation]
- (2) L'enquête amènera à interroger et à mettre en cause certaines évidences qui fondent l'interdit de la paraphrase [Thèse - Sciences de l'éducation]

En (1), le nom prédicatif *évidence*, inclus dans la collocation verbale, construit son premier argument à l'aide d'un complément déterminatif qui permet de spécifier la nature de l'évidence à déconstruire. Ce type de complémentation est productif dans l'écrit scientifique⁹, qu'il s'agisse de remettre en cause l'évidence d'un postulat exprimé sous forme d'assertion, comme en (1) ou l'évidence d'un concept exprimé par un nom comme en (3):

- (3) [Les théories psychologiques relativistes (...)] remettent en cause l'évidence du concept de couleur. [Communication, Linguistique]

⁸ Comme en témoigne l'usage contemporain du français oral avec le présentatif (*c'est évident, c'est pas évident...*).

⁹ Elle alterne avec la construction relative en *selon* que nous n'avons pas trouvée dans le corpus mais dont on rencontre nombre d'exemples sur Google Scholar: [ces analyses nous conduiront à] *questionner l'évidence selon laquelle l'étude de la langue ne pourrait être une fin en soi* [Article, Linguistique].

La même structure peut également, comme en (4), remettre en cause la source même produisant l'évidence:

- (4) [la pratique qui consiste à] se fonder sur l'évidence du discours d'autorité [HDR Linguistique]

Enfin, on trouve bien entendu aussi, comme en (2), des collocations verbales avec *évidence* dans des constructions sans complémentation, l'objet dont l'évidence est discutée étant présenté en amont ou en aval dans le discours.

4.1.2 La "non-évidence" d'un fait

Présenter un fait comme "non évident" est une manière comme une autre de le délégitimer, dans la vie courante comme dans l'écriture scientifique. Mais de quel type est la "non-évidence" scientifique? La situation se complique ici du fait que le sens de l'adjectif *évident*, comme le signalait déjà Gaatone (1987: 298-299) est modifié dans certaines constructions syntaxiques: il perd son sens de "qui s'impose du fait d'une vérité incontestable" pour revêtir alors un sens appréciatif qui le rend compatible avec un complément infinitif. Le constat nous semble pouvoir être étendu à certains emplois du nom *évidence*, en particulier en contexte négatif: la *non-évidence* s'identifie à "ce qui est problématique". Le glissement d'une acception à l'autre est cependant parfois subtil et l'on ne peut exclure totalement de notre inventaire les routines, associées au motif de la "non-évidence": il importe de les regarder au cas par cas, à partir des différents schémas phraséologiques repérés.

- a) Y [assertion, objet scientifique] *n'est pas une évidence* pour X [auteur scientifique]

On ne trouve qu'une seule occurrence de cette structure dans le corpus:

- (5) Par exemple, la collocation *peur bleue* est codée à partir de la base *peur*. Toutefois, l'accès à l'information par la base n'est pas une évidence. [Thèse, Linguistique]

Il ne s'agit vraisemblablement pas ici d'évidence scientifique, mais du fait que pour l'utilisateur des dictionnaires, l'accès par la base de la collocation se révèle parfois complexe. Un complément d'enquête effectué sur Google Scholar montre que des emplois plus pertinents existent comme celui qu'illustre (6):

- (6) On remarquera à ce propos que la nature catégorielle des phénotypes ou des maladies n'est pas une évidence; en effet, les processus physiopathologiques sous-jacents aux maladies obéissent souvent à une logique dimensionnelle. [Article, Médecine]

Il semble qu'on ait bien dans ce contexte le sens de "vérité qui n'est pas indiscutable" qui nous intéresse.

- b) Y [assertion, objet scientifique] *n'est pas évident* pour X [auteur scientifique, communauté scientifique]

On rencontre assez fréquemment l'emploi attributif d'*évident*, utilisé sans que soit exprimé l'actant représentant l'auteur scientifique. Dans de tels cas, même

des exemples comme (7), qui sembleraient *a priori* de bons candidats, se révèlent en définitive non pertinents, puisque la structure peut être paraphrasée par "qui est problématique" ou "source de difficulté" et qu'elle peut éventuellement être complétée par une infinitive (par ex.: "pas évidente à décrire").

- (7) La représentation de base (...) met à jour une régularité de structure qui n'est pas toujours évidente à partir de la forme phonétique, alors que les règles servent à expliquer la forme phonétique spéciale (variante) qui se rencontre (...). [Thèse, Linguistique]

c) Y [assertion, objet scientifique] *est loin d'être une évidence* pour X [auteur scientifique, communauté scientifique]

La structure *être loin d'être une évidence*, trouvée plusieurs fois dans le corpus – et de nombreuses fois dans les articles figurant sur Google Scholar – semble utilisée avec le sens de vérité indiscutable qui nous intéresse:

- (8) [...] des systèmes complexes dont le caractère "intuitif", si souvent mis en avant par leur concepteur, est loin d'être une évidence. [Thèse, Sciences de l'éducation]
- (9) Or, que l'économie soit posée comme le lieu d'une "exigence éthique" est loin d'être une évidence et peut faire l'objet d'un questionnement. [Article, Économie]

Dans l'exemple (9), il est intéressant de noter, au plan argumentatif, que la mise en doute de l'évidence conduit précisément l'auteur à justifier le caractère non trivial de la recherche entreprise.

d) *Il n'est pas évident* [pour X, auteur scientifique] *que* Y [fait, assertion]

Les quelques exemples de l'adjectif utilisé en construction impersonnelle trouvés dans le corpus, comme (10) ci-dessous, semblent peu pertinents, en raison de leur figement qui conduit à une banalisation du sens, *pas évident* devenant un simple équivalent de *pas sûr*, sans pour autant que l'évidence scientifique, intellectuelle ou empirique soit en jeu:

- (10) Dans ce genre de textes, il n'est pas évident que les expressions temporelles soient associées d'une manière aussi systématique à la présence de changement de thème. [Article, TAL]

Le bilan autour des supposées routines de la "non-évidence" montre qu'en définitive les structures linguistiques se révèlent ici souvent trompeuses: si l'on prend en compte le fonctionnement sémantique et syntaxique effectif, c'est bien le sens appréciatif qui est le plus souvent privilégié dans ces structures. On peut excepter *loin d'être une évidence* qui joue en fait un rôle proche de celui de la fausse évidence, que nous examinons à présent.

4.1.3 La fausse évidence

Ce motif s'incarne à travers les structures attributives avec certains verbes tels que *considérer comme*, *présenter comme* dans un contexte qui modalise négativement l'évidence présentée:

- (11) On constate à ce propos que l'actualité nous présente souvent la problématique de la mixité sociale et scolaire comme une évidence salvatrice a priori; il est en revanche beaucoup plus rare d'avoir accès à des études rigoureuses mettant en perspective mixité sociale et réussite scolaire. [Communication, Linguistique, conclusion]
- (12) Or, comme nous l'avons montré, ce caractère intuitif, considéré comme une évidence, est loin d'être établi. [Thèse, Sciences de l'éducation]

L'utilisation de ces structures, qui intègrent un attribut de l'objet introduit par *comme* derrière des verbes tels que *considérer*, *présenter* s'explique par le fait que le verbe, de par son sémantisme même, y acquiert une valeur évaluative: dans de telles constructions, l'opinion est présentée "comme le résultat d'une décision volontaire de la part du sujet et (...) cette opinion peut aller à l'encontre de ce que sait le sujet en rapport avec la réalité" (Tobback 2005: 293). Elles expriment donc typiquement la prise de distance que prend le sujet énonciateur par rapport à l'objet de l'évidence, que ce dernier soit attribué à l'opinion générale ou à un auteur particulier, et sont donc particulièrement utilisées pour marquer la *fausse évidence*. Dans l'exemple (11), "l'actualité" fournit un actant sémantique proche de l'opinion générale, tandis qu'en (12), l'effacement énonciatif lié au passif (*considéré comme*) traduit également le fait qu'on a affaire à une évidence partagée.

Le motif de la fausse évidence peut se rencontrer également dans des constructions attributives combinant un verbe d'apparence du type *paraître* avec l'adjectif *évident*, dans un contexte concessif qui autorise une contre-argumentation:

- (13) Pour paraître évidente, cette remarque est pourtant loin d'aller de soi, car elle pose la question de savoir comment se structurent les différents genres au sein d'un discours donné. [Thèse, Linguistique]

En résumé, les structures faisant fonctionner l'évidence comme un obstacle épistémologique sont donc de deux types:

- a) L'évidence peut être vue négativement en elle-même, parce qu'elle présente une vision trop simple ou inexacte que la science doit dépasser;
- b) Ce qui est décrété comme évidence peut aussi, à l'inverse, n'en être pas une, l'auteur mobilisant alors le motif de la *fausse évidence*, dont la valeur argumentative varie selon qu'il s'agit de montrer qu'une assertion tenue généralement pour vraie ne résiste pas à l'analyse ou de déconstruire provisoirement sa validité afin de la vérifier à partir de données mieux fondées.

Les routines phraséologiques utilisées, qu'elles mobilisent des collocations verbales négatives (ex. *remettre en cause*) ou bien traduisent le motif de la fausse évidence, avec le nom ou avec l'adjectif (ex. *être loin d'être une évidence*, *être loin d'être évident*), se répartissent entre ces deux cas de figure. Elles sont généralement attribuées à autrui, qu'il s'agisse de l'opinion commune

ou de la doxa, mais peuvent également être présentées comme une première étape, à dépasser, dans le cheminement scientifique de l'auteur.

4.2 *L'évidence comme point de départ*

Dans certains contextes (26 occurrences repérées dans le corpus uniquement avec le nom), l'évidence n'est pas présentée comme un obstacle épistémologique, mais plutôt comme un point de départ, qu'il est nécessaire de prendre en compte, ou vers lequel il est utile de revenir. Essayons de préciser la nature des routines associées à cette valorisation du "fait évident".

4.2.1 L'évidence liée à la discipline ou à une source de connaissance

e) Y [fait, constat] *est une évidence* + Adj [discipline scientifique] ou [source de connaissances].

L'évidence, dans ce type d'exemples, se fonde sur les fondamentaux d'une discipline, ou, plus subtilement, sur le matériau intellectuel ou empirique à partir duquel le scientifique doit travailler. Un premier type de structure qui valorise l'évidence est l'emploi du nom avec un modifieur adjectival renvoyant à une discipline, un champ de recherche ou un domaine spécifiant:

- (14) Premièrement, la position centrale des relations orthographe-phonologie dans les modèles psycholinguistiques attire notre regard de linguiste sur une évidence sémiotique. [HDR, Linguistique]
- (15) (...) tous les observateurs ne sont pas conduits à tirer, d'une même évidence physique, la même image de l'univers. [Thèse, TAL]

Il est à noter cependant que, si, dans le corpus, les occurrences trouvées figurent plutôt dans des contextes positifs, cette structure peut également être utilisée dans le contexte d'une remise en cause critique, comme le montre (16) (hors corpus):

- (16) Trop souvent, aujourd'hui encore, les sciences sociales ne sont invitées qu'in fine, pour comprendre les obstacles à la mise en pratique, dans un contexte social donné, d'un traitement préalablement défini sur la base d'une "évidence biologique" considérée comme universelle et aculturelle. [Article, Médecine]

Dans les contextes positifs, c'est, selon les cas, l'évidence intellectuelle ou l'évidence empirique qui est mise en avant. Il est intéressant d'ailleurs de remarquer que la collocation spécialisée *évidence empirique*, si elle est absente du corpus, est productive sur Google Scholar (plus de 2000 occurrences), *évidence* revêtant alors un sens proche de celui que le mot a en anglais (il s'agit vraisemblablement d'un calque sémantique):

- (17) Il existe cependant une évidence empirique forte concernant l'impact majeur de cette dernière sur le niveau de formation. [Article, Économie]

a) [Nom scientifique: *résultat, solution, interprétation ...*] *évident(e)*

L'adjectif *évident* est parfois utilisé comme modifieur d'un nom scientifique (c'est-à-dire participant de l'appareillage théorique ou méthodologique des disciplines scientifiques). Cependant, comme le montrent les exemples (18) et (19), le sens appréciatif (paraphrasable par "clair", "sans problème") concurrence fréquemment le sens de vérité indiscutable (20) au moins dans notre corpus:

- (18) En aménageant ce cadre, une solution logique évidente est de postuler que les mots à disjonction variable disposent lexicalement d'une attaque non nulle (...). [HDR, Linguistique]
- (19) Ce résultat reçoit une interprétation évidente si on admet que les adultes disposent de plusieurs formes lexicales du mot italien, débutant par une voyelle et par des consonnes de liaisons. [HDR, Linguistique]
- (20) L'impact direct (...) de jets de même largeur (...) donne un résultat évident: ces valeurs sont exactement retrouvées par le calcul. [Thèse, Mécanique]

La récolte complémentaire effectuée sur Google Scholar fournit des exemples dans lesquelles le sens qui nous intéresse semble apparaître, sans qu'il soit toujours possible de trancher. Nous trouvons en particulier plus de 80 occurrences pour le lemme *hypothèse évidente*, sur le type de celle-ci:

- (21) Cette relecture rapide des travaux du fondateur de la sociologie amène à faire une hypothèse évidente, qui fonde la trame de cet article. [Article, Économie et gestion]

Le sens semble correspondre en (21) à "qui vient immédiatement à l'esprit", sens proche de "ce qui saute aux yeux", mais sans avoir le sens de vérité incontestable, que n'autoriserait d'ailleurs pas *hypothèse*.

4.2.2 L'évidence oubliée

Ce motif se décline à travers des structures linguistiques assez variées dont nous listons les principales ci-dessous:

a) Y [*fait, principe, cela*] *paraît une évidence* à X [auteur scientifique, communauté scientifique]

On trouve en premier lieu les routines liées aux verbes d'apparence, qui permettent de mettre en scène un phénomène dont on veut rappeler le caractère fondamental; la collocation *paraître une évidence* est alors suivie de l'énoncé de l'évidence en question, introduit ou pas par un connecteur oppositif.

- (22) Cela peut paraître une évidence, pour pouvoir estimer qu'il y a réduction, il est nécessaire qu'une partie du terme complexe originel soit préservée. [Thèse, Linguistique]

A la différence de ce que nous avons identifié comme la *fausse évidence*, le motif de l'évidence oubliée, même lorsqu'il mobilise des verbes d'apparence, ne vise jamais à mettre en cause la réalité du fait évident, mais permet d'en explorer le potentiel heuristique, demeuré masqué. On trouve ce même type dans des structures moins stéréotypées, comme lorsqu'un auteur signale, qu'*en*

raison de son évidence même (HDR, Linguistique) une implication n'a pas été tirée d'un constat effectué depuis longtemps.

b) X [*auteur scientifique, on*] ne doit pas *nier l'évidence*

Le statut de l'évidence, dans ce type de routines, est ambivalent: le phraséologisme peut en effet être mobilisé pour préparer un contre-argument dans le cadre d'un schéma argumentatif concessif:

- (23) Certes, les situations physiques existent, et influencent, contraignent les interactions; nul ne pourrait nier cette évidence. Mais dans l'interaction même, ce sont les représentations intersubjectives de ces situations qui sont en jeu, et qui constituent le phénomène. [HDR, psychologie]

Le fait évident n'est pas contesté, mais il représente un simple point de départ, qui doit être mis en perspective dans un développement montrant la complexité du phénomène étudié. C'est, nous semble-t-il, également le cas de (24) qui utilise une variante du même phraséologisme:

- (24) En fait, aucun chercheur ne considère aujourd'hui que la maîtrise d'une orthographe dépendrait seulement de la phonographie, ce qui reviendrait à nier l'évidence. [Article, Linguistique]

c) *Il faut que, faut-il que ...* X [*auteur scientifique*] *rappelle l'évidence* de Y [*fait scientifique, énoncé...*]

En (25), le "rappel de l'évidence" s'inscrit dans un schéma argumentatif qui conduit à écarter du domaine de la recherche des éléments jugés parasites (d'autres usages argumentatifs peuvent être trouvés):

- (25) Faut-il rappeler une évidence: notre domaine propre est la littérature, il convient donc d'analyser les œuvres en ayant recours à l'analyse littéraire et non pas (...). [Thèse, Sciences de l'éducation]

La "cueillette" complémentaire effectuée sur Google Scholar montre que deux phraséologismes, impliquant le rappel de l'évidence sont principalement utilisés, par les chercheurs dans l'espace francophone: *rappelons cette évidence* et *il faut (il convient, il est nécessaire de, faut-il) rappeler cette évidence*, apparaissant souvent sous la forme de propositions incidentes à valeur de commentaire métadiscursif. La première structure a été trouvée dans une cinquantaine d'articles, la seconde, si l'on considère toutes les variations possibles sur le choix du déontique verbal, ainsi que sur la tournure interrogative, est également très productive. Elle est souvent cataphorique (mais pas toujours, voir (28)), le démonstratif permettant d'introduire l'énoncé comportant le fait évident, qui peut suivre la virgule ou le double point (26) ou bien figurer dans une subordonnée conjonctive (27):

- (26) Rappelons cette évidence fonctionnelle, la médecine moderne, du fait de sa spécialisation, fragmente le corps du malade par le regard exclusif porté sur l'organe défectueux. [Article, Médecine]
- (27) D'abord, rappelons cette évidence que la population française compte à peu près autant de femmes que d'hommes et donc qu'a priori les deux sexes sont autant concernés par ces considérations économiques d'intérêt général. [Article, Économie politique]

- (28) Il y a lecture et lecture, et il faut rappeler cette évidence contre les tendances les plus anodines à faire comme si, entre les "non-lecteurs" ou les plus "faibles lecteurs" et les plus "forts lecteurs", la différence n'était qu'une différence quantitative. [Article, Science de l'éducation]

Le rappel de l'évidence, utilisé essentiellement en Sciences humaines et sociales, fonctionne comme un élément permettant d'orienter l'argumentation en sélectionnant un angle de vue, soit pour éliminer les éléments parasites comme dans l'exemple (25), soit pour mettre en valeur l'enjeu de la recherche qui va suivre (dans l'exemple (27), l'auteur veut cerner les raisons de la prédominance masculine chez les auteurs de Sciences économiques publiés), soit encore, comme en (28), pour permettre à l'auteur d'appuyer la thèse défendue sur un constat d'évidence censé être partagé ("il y a lecture et lecture"). Cet échantillon donne bien à voir l'hétérogénéité des raisons qui conduisent un auteur, au plan fonctionnel, à recourir à l'argument d'évidence. L'évidence est en effet mobilisée ici tantôt comme garant méthodologique justifiant le chercheur dans sa volonté de rester dans l'espace circonscrit par la discipline (exemple 25), tantôt pour attirer l'attention sur un constat qui se trouve à la source de la recherche entreprise (exemple 27), tantôt enfin pour justifier le point de vue adopté par l'auteur, qu'il s'agisse de prendre en compte un point de vue plus qualitatif (exemple 28) ou une vision plus globale du fonctionnement du corps humain (exemple 26). L'évidence fonctionnelle ne se fonde jamais sur un argument d'autorité mais recourt à différentes formes de raisonnement: une *tautologie* (un spécialiste de littérature doit se fonder sur l'analyse littéraire, exemple 25); une *inférence statistique* (exemple 27); l'*historicisation* du sujet de recherche (l'évolution de la médecine moderne et sa spécialisation a conduit à une approche fragmentée du corps humain, exemple 26), les recherches sur la lecture ont eu tendance à privilégier une approche purement quantitative (exemple 28). Le rappel à l'évidence fournit donc ainsi un contexte qui permet d'ouvrir une perspective de recherche et de lui donner sens.

Quant à la question rhétorique, qui apparaît en incidente ou entre parenthèses, *faut-il rappeler cette évidence*, utilisée comme un moyen de prévenir l'accusation de trivialité que l'on pourrait adresser à l'auteur, elle revêt souvent une fonction critique:

- (29) La nature brute n'est pas d'emblée productive (faut-il rappeler cette évidence première ?), ce sont le travail et l'ingéniosité des hommes qui la rendent ainsi. [Article, Histoire]

Enfin, le rappel à l'évidence peut également fournir un appui conclusif, comme en (30), dans lequel le motif vient renforcer celui, précédemment analysé, de l'évidence disciplinaire et figure dans la conclusion de l'article:

- (30) Enfin, il faut rappeler cette évidence sociologique que l'individualisme (qu'il soit familial ou autre) est le produit de la société. [Article, Sciences de l'éducation]

5. Synthèse et conclusion

Contrairement à ce que nous avons envisagé, l'évidence n'est pas présentée de manière prépondérante dans le corpus comme un obstacle épistémologique: le nombre des occurrences que l'on peut ranger comme faisant partie de l'évidence-obstacle et celui qui correspond à l'évidence-appui est presque parfaitement équilibré si l'on s'en tient aux emplois du nom, les seuls qu'il a été possible d'exploiter étant donné la forte polysémie de l'adjectif *évident*.

Les deux tableaux ci-dessous récapitulent les principaux motifs et routines phraséologiques repérés dans le corpus. Étant donné le peu de pertinence de la plupart des emplois que nous avons regroupés sous le pseudo-motif de la "non-évidence", nous intégrons la structure *loin d'être une évidence*, la seule dans ce groupe à pouvoir traduire un rapport à l'évidence scientifique, au sein des routines de la fausse évidence: elle joue bien le même rôle de remise en cause critique.

Motif	Routines discursives	Fonction rhétorique
Fausse évidence	<ul style="list-style-type: none"> • X [auteur scientifique, communauté scientifique] doit <i>rompre avec l'évidence, remettre en cause l'évidence</i> de Y [fait] • X [auteur, tradition etc.] <i>présente comme une évidence</i> Y [fait]; • Y [énoncé, objet scientifique] <i>est considéré [à tort] comme une évidence</i> par X [auteur scientifique, communauté scientifique, sens commun, on] • <i>une évidence naturalisée</i> • Y [énoncé, objet scientifique] <i>est loin d'être une évidence</i> pour X [auteur scientifique, nous.] 	<ul style="list-style-type: none"> • Remettre en cause une notion admise (fonction critique) • Susciter l'intérêt du lecteur • Définir l'enjeu du travail et montrer l'originalité de son apport • Se démarquer du point de vue d'autrui

Fig. 1 L'évidence comme obstacle épistémologique.

Motif	Routines discursives	Fonctions rhétoriques
Evidence disciplinaire ou empirique	<ul style="list-style-type: none"> • Y [remarque, constat, observation, etc.] <i>s'appuie sur, se fonde sur une évidence</i> + [adj. de discipline scientifique ou indiquant une source de connaissance] • Y est <i>une évidence</i> + N discipline ou source de connaissance 	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir un point de départ (ou parfois d'arrivée) à l'argumentation • Préparer la mise en perspective d'une question • Poser un constat de départ qui sera ensuite démenti ou nuancé par de nouvelles données

Motif	Routines discursives	Fonctions rhétoriques
Evidence "oubliée"	<ul style="list-style-type: none"> • Y (peut) <i>paraître une évidence</i>; [Nul ne peut] <i>nier l'évidence</i> [selon laquelle]; [Il ne s'agit pas de] <i>nier l'évidence</i>; • X [auteur scientifique] <i>rappelle une évidence</i>, [il faut] <i>rappeler l'évidence selon laquelle...</i>; <i>rappelons cette évidence</i>; <i>faut-il rappeler cette évidence?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les éléments utiles à l'argumentation • Introduire une contre-argumentation (dans les structures concessives) • Justifier l'expression d'une idée pouvant être jugée trop banale (souvent accompagné d'une fonction critique)

Fig. 2 L'évidence comme point de départ

Au plan phraséologique, on constate que chaque motif donne lieu à plusieurs types de réalisations phraséologiques: les routines discursives sont loin d'être figées, même si elles comportent fréquemment des éléments de figement sémantique, soit à travers des collocations, soit à travers des questions rhétoriques stéréotypées (*faut-il rappeler/rappelons...*).

Les fonctions rhétoriques recourant aux motifs de l'évidence sont variées, mais elles ont en commun de fournir des éléments d'appui pour l'argumentation: la remise en cause d'un fait présenté comme une évidence permet généralement à l'auteur scientifique de situer son propos sur un terrain peu balisé, voire paradoxal, et de souligner ainsi l'originalité de l'apport qui va être le sien. Cependant, l'appui sur des évidences ou leur rappel n'est pas l'envers du premier procédé: l'énoncé de l'évidence n'a pas obligatoirement une fonction normative et peut même également s'inscrire dans un cadre d'énonciation paradoxale, notamment lorsque l'auteur rappelle une évidence "oubliée" qu'il s'agit de redécouvrir, ou lorsque l'évidence qu'il présente n'est fournie que pour mieux préparer la complexification du phénomène qu'il va décrire.

La dichotomie repérée entre les deux principales valeurs de l'évidence (obstacle ou point de départ), si elle fonctionne dans l'ensemble, s'avère donc trop rigide. Le constat d'évidence a en effet fondamentalement un statut ambivalent dans le fonctionnement argumentatif, comme l'illustre bien (31):

- (31) En d'autres termes – et il convient de rappeler cette évidence qui, comme toute évidence, soulève un problème –, la copie n'a pas à être conforme au modèle pour acquérir un droit à l'existence (...). [Article, Anthropologie]

Ce statut ambivalent se révèle également à travers l'emploi d'une même routine, qui peut, suivant son contexte d'utilisation, avoir des orientations argumentatives opposées. La notion d'évidence apparaît donc, dans les discours scientifiques, comme un lieu de confrontation et de tension, entre l'auteur et ses devanciers, entre le réel et l'apparence, mais aussi entre ce qui est déjà connu et ce qui reste à prouver. Cependant, elle s'intègre souvent aussi, comme en témoigne ce que nous avons appelé l'évidence fonctionnelle, dans des systèmes de validation qui n'ont plus besoin de recourir à la preuve,

dans la mesure où les démarches qui les fondent sont elles-mêmes issues des traditions scientifiques reconnues au sein d'une communauté scientifique.

BIBLIOGRAPHIE

- Bachelard, G. (1972 [1953]): *Le matérialisme rationnel*. Paris (Presses universitaires de France).
- Descartes (2014 [1637]): *Discours de la méthode*. Paris (Les éditions de Londres).
- Dross, J. (2013): *Texte, image et imagination : le développement de la rhétorique de l'évidence à Rome*. Pallas, 269-279.
- Farges, A. (1919): *Le sens commun et son amputation par l'école bergsonienne*. *Revue néo-scholastique de philosophie*, 21, 441-479.
- Gaatone, D. (1987): *Rien de moins évident que le sens de évident : réflexions sur l'opposition entre infinitives et complétives et les rapports entre syntaxe et sémantique*. *Revue québécoise de linguistique*, 16(2), 291-303.
- Gil, F. (1993): *Traité de l'évidence*, Grenoble (Jérôme Millon).
- Grossmann, F. & Tutin, A. (2010): *Les marqueurs verbaux de constat: un lieu de dialogisme dans l'écrit scientifique*. Actes du colloque *Dialogisme : langue, discours – 2010*. Praxiling. Disponible: http://www.univ-montp3.fr/praxiling/IMG/pdf_GrossmannTutin.pdf (18.01.2017).
- Grossmann, F. (2011): *Renvoyer aux sources du savoir, voir et cf. dans le texte scientifique*. In A. Jaubert, J. -M. López Muñoz, S. Marnette, L. Rosier & C. Stolz (éds), *Citations II : Citer pour quoi faire ? Pragmatique de la citation*. Louvain-la-Neuve (Academia-L'Harmattan), 207-222.
- Longrée, D. & Mellet, S. (2013): *Le motif : une unité phraséologique englobante ? Étendre le champ de la phraséologie de la langue au discours*. *Langages*, 189, 65-79.
- Roviello, A. (1987): *Sens commun et modernité chez Hannah Arendt*. Paris (Vrin).
- Tobback, E. (2005): *Les constructions à attribut de l'objet et le marquage de la relation prédicative seconde*. Thèse de doctorat de l'université de Gand.

Genres discursifs et attentes rhétoriques en Faculté des lettres: de l'acquisition des littératies universitaires à leur évaluation

Victoria BEGUELIN¹ & Thérèse JEANNERET²

¹Section d'espagnol, Université de Lausanne

²Ecole de français langue étrangère, Université de Lausanne

At the end of the Bachelor degree, students of a Faculty of Arts in Switzerland must master the diverse academic written discursive genres necessary to produce and to convey knowledge in the language they study. Teachers must provide them with keys to improve their writing skills – in terms of form as well as content – by a meaningful assessment. This paper presents the device set up at the Faculty of Arts of the University of Lausanne allowing both students' acquisition of written academic literacy and teachers' assessment. Mainly based on a set of descriptors that defines academic genres' main features, the device leads students to autonomously apprehend the notion of genre, to have specific goals in terms of academic writing, to practice self-assessment and to improve their skills through the revision and rewriting of their texts.

1. Contexte de l'étude

D'une manière générale, les facultés des lettres en Suisse exigent des étudiant-e-s dans les différentes philologies des compétences étendues et approfondies en productions orales et écrites dans les langues étudiées. A l'Université de Lausanne (UNIL), cette exigence s'articule avec une orientation pédagogique générale accordant une importance centrale à l'apprentissage de l'étudiant-e. C'est ainsi que, en début de formation dans les cursus de Bachelor, l'accent est mis, dans les différentes branches linguistiques, sur l'acquisition d'une maîtrise approfondie de la langue tant écrite qu'orale. Par ailleurs, tous les travaux demandés sont rédigés et/ou présentés dans la langue étudiée.

Ce lien entre étude d'une langue en tant que discipline académique (avec obtention d'un Bachelor) et compétences dans l'ensemble des pratiques langagières dans cette même langue n'est pas reconnu par toutes les hautes écoles pédagogiques qui exigent des candidat-e-s aux formations d'enseignant-e-s au secondaire pour les langues étrangères (allemand, français, italien, anglais, espagnol) qu'ils soient titulaires d'un Bachelor dans la discipline et d'une certification d'un niveau C1, dans les termes du Cadre européen commun pour les langues (CECR).

Pour affirmer les liens étroits entre ses objectifs de formation disciplinaires et ses objectifs en matière de compétence langagière¹, la Faculté des lettres de l'UNIL s'est donné les moyens d'évaluer elle-même le niveau des compétences langagières de ses étudiant-e-s plutôt que de les obliger à recourir à une certification internationale. Dans ce but, elle a mis en place un dispositif d'évaluation dont certains aspects feront l'objet de cet article.

Basé sur un niveau-seuil de B2 que les étudiant-e-s doivent confirmer au cours de leur première année d'étude, le dispositif permet de certifier d'un niveau C1 académique à la fin du Bachelor². Les principes généraux qui le sous-tendent sont ceux de l'évaluation formative et de l'apprentissage autonome qui posent l'évaluation comme support de l'apprentissage (Rodet 2000) par le biais notamment de l'explicitation des objectifs et des stratégies nécessaires pour les atteindre, ainsi que par la mise en place de ressources et par l'emploi de celles-ci de la part des apprenants (Mueller 2004; Juwah *et al.* 2004; Nicol & Macfarlane-Dick 2006).

Le dispositif repose concrètement sur l'idée que l'évaluation du niveau d'un étudiant-e dans une langue donnée peut être fondée sur les productions écrites et orales réalisées au cours de ses études. Nous ne présenterons dans cet article que l'évaluation des productions écrites et nous nous centrerons sur les textes écrits des étudiant-e-s dans leur parcours universitaire en Bachelor dans la mesure où ils témoignent de leur niveau et de leur progression dans la(les) langue(s) étudiée(s)³.

Dans les faits, le processus a pour but que les productions soient évaluées de manière à ce que les étudiant-e-s puissent tirer parti des corrections effectuées pour améliorer leur maîtrise de l'écriture. Il n'est pas rare effectivement que les enseignant-e-s d'une discipline concentrent leurs corrections sur le contenu des travaux des étudiant-e-s, en laissant de côté des aspects tels que la structure du texte, la cohésion des paragraphes ou l'usage de la langue, et qu'ils apportent des commentaires trop sommaires sur ces domaines pour permettre aux étudiant-e-s de se corriger. En fait, aux yeux de certains enseignant-e-s, ces dimensions de l'écriture devraient déjà être maîtrisées par les étudiant-e-s et les problèmes existants au niveau de l'écriture sont souvent attribués à des défaillances dans les étapes antérieures du cursus. C'est pourquoi, des pratiques visant à l'amélioration des compétences écrites – comme la correction

¹ Voir par exemple Coste (2013) pour une réflexion liant acquisition de savoirs autres que linguistiques et progression dans la langue.

² Ce dispositif est intitulé Certification d'un niveau C1 de compétence linguistique dans le domaine académique pour les disciplines allemand, anglais, espagnol, français langue étrangère, italien à la fin du Baccalauréat universitaire ès Lettres (CLAD).

³ Les Bachelors de la Faculté des lettres de l'UNIL sont en effet toujours bi-disciplinaires, parfois tri-disciplinaires. Les étudiant-e-s peuvent ainsi avoir deux ou trois langues dans leur cursus. Dans la suite de cet article, nous parlerons de *la* langue étudiée par simplification.

aux deux niveaux de la mise en forme linguistique proprement dite et des idées, par exemple – ne sont pas proposées, surtout si le contenu est jugé satisfaisant. Il est ainsi courant que les corrections apportées à un texte par l'enseignant-e soient peu utiles ou sous-employées par les étudiant-e-s.

Le dispositif d'évaluation mis en place à l'UNIL se fonde sur une démarche de type *portfolio*. Au cours de leurs trois années de Bachelor – mis à part deux travaux oraux dont nous ne nous occupons pas ici – les étudiant-e-s déposent sur une plateforme informatique au minimum cinq travaux écrits – ou parties de travaux – rédigés dans le cadre de leur discipline de langue: deux réalisés en classe et trois élaborés de façon autonome. Ces différents travaux permettent l'évaluation des compétences des étudiant-e-s dans des circonstances de production variées: les étudiant-e-s présentent en effet tant des textes qu'ils ont écrits en disposant de ressources nombreuses et diverses et qu'ils ont produit sans aucune contrainte temporelle que des textes produits en classe, dans un délai de temps imparti bref et avec des ressources limitées.

La durée de l'évaluation (qui s'étend sur deux ou trois années durant le Bachelor) est un aspect primordial du dispositif d'évaluation dans la mesure où elle permet de tenir compte de la construction progressive des compétences langagières académiques dans les langues étudiées et ne vise pas à évaluer une seule production effectuée à un moment précis et dans des conditions contraignantes telles que peuvent l'être des conditions d'un examen certifiant international.

2. La notion d'attente rhétorique

Pour concevoir un mode d'évaluation de ces productions écrites, une représentation de ce qui est, d'une manière générale, attendu dans les différentes disciplines en termes de production écrite s'est donc révélée essentielle: en effet, pour être en mesure d'évaluer un texte dans sa globalité, pour dépasser la seule évaluation de la microsyntaxe et de la morphologie, il faut, comme le montre Tourmen (2009:115), avoir conçu une attente en termes de forme discursive:

Concevoir une évaluation, ce serait donc déjà dire quelque chose sur l'objet à évaluer, en stabiliser une première représentation dès l'amont – le processus de jugement serait alors le fruit d'une construction progressive de la représentation circonstanciée de l'objet, qui serait pré-construite avant d'être testée, affinée, modifiée, discutée, voire infirmée puis stabilisée et validée par les conclusions de l'évaluation.

La Commission à l'origine du dispositif présenté ici⁴ a choisi d'appréhender en terme de *genre discursif*, les textes demandés dans les différentes disciplines.

⁴ Il s'agit d'une sous-commission de l'enseignement de la Faculté des lettres de l'UNIL dont la composition a varié au long des années. Les auteures associent néanmoins à cet article Raphaël Baroni, Claudia Bartholémy, Christian Elben Claudine Reymond, Agnieszka Soltysik-

Il lui a en effet semblé que le genre discursif tel que défini par Bakhtine (1984: 284) comme mode d'organisation globale du texte, comme "*forme type et relativement stable, de structuration d'un tout*" permettait de saisir la manière dont les différentes disciplines se représentaient les textes attendus de la part de leurs étudiant-e-s. Dans ce sens, on peut considérer le genre discursif comme une forme relativement stable qui sert d'horizon d'attente aux lecteurs/trices et de programme d'énonciation aux scripteurs/trices (Dolz *et al.* 2006).

Ainsi, ce que nous appelons *attente rhétorique* correspond intuitivement à ce qu'un lecteur-évaluateur/trice s'attend à trouver dans un texte en termes de modes de textualisation, de système énonciatif et d'argumentation.

Le dispositif se base donc sur l'idée que les savoirs transmis dans les différentes disciplines linguistiques sont formatés dans des genres discursifs, dont l'acquisition relève de pratiques sociales que les étudiant-e-s doivent s'approprier (Reuter 2012). De plus, l'élaboration de connaissances sous forme textuelle prend des formes génériques diverses en fonction des cultures et traditions académiques et des objectifs d'enseignement, comme le montre Olson (2010) grâce à la notion de communauté textuelle.

3. Des paramètres génériques aux descripteurs

Dans les faits, il est apparu que les disciplines impliquées dans le dispositif – l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien et le français langue étrangère – demandent en effet aux étudiant-e-s de produire des textes relevant de différents genres, soit pour les genres écrits: l'analyse (de textes, d'œuvres, d'articles, d'images, de commentaires, etc.), la comparaison, le compte rendu, l'essai ou dissertation, la médiation (traductions, interprétations, reformulations, etc.), l'élaboration d'une problématique, le procès-verbal, la réponse argumentée à une question, le résumé (d'article, d'ouvrage, etc.) et la synthèse (d'articles, d'ouvrages, etc.).

Si, comme le montrent Miranda & Coutinho (2015:18)

Chaque genre présélectionne [...] des thèmes possibles (ou non), des façons d'assumer (ou non) certains rôles énonciatifs, des façons de faire (ou défaire) des phrases, un vocabulaire particulier, des actes illocutoires probables, la présence ou l'absence de systèmes sémiotiques autres que linguistiques, la structuration et l'extension globale du texte, et d'autres éléments encore [...],

on peut envisager d'élaborer une approche différentielle des genres pratiqués en définissant pour chaque genre, à différents niveaux d'organisation, des

indicateurs langagiers, sortes de descriptions-clés caractérisant un aspect du texte attendu, sur lesquelles pourra se baser le processus d'évaluation.

En nous fondant sur les travaux du Cadre européen commun de référence pour les langues, nous avons appelé ces indicateurs langagiers des *descripteurs*.

Nous avons donc formulé pour chaque genre retenu des descripteurs paramétrant ses caractéristiques différentielles en fonction de dimensions d'organisation telles que les opérations énonciatives, les modes de textualisation, les réseaux thématiques, les dispositions textuelles, etc.

Dans cette conception, évaluer devient alors appairer des performances – en l'occurrence écrites – et des descripteurs. Le descripteur représente ainsi un trait (un élément) constitutif d'une dimension (un aspect de production) retenue, il est un outil constituant la base d'une sorte de grille d'évaluation qui permet la segmentation du texte, chaque genre étant saisi par deux aspects de production, l'un mettant l'accent plutôt sur les opérations de planification, l'autre plutôt sur les opérations discursives.

Ainsi pour le genre "essai, dissertation", par exemple, neuf descripteurs captant les opérations de planification textuelle (première colonne) et les modes de textualisation et d'argumentation (deuxième colonne) ont été définis pour le premier des deux niveaux d'évaluation prévus par le dispositif (correspondant au niveau B2 tel qu'envisagé par le CECR) (fig. 1).

	OPÉRATIONS DE COMPRÉHENSION, D'ANALYSE, DE CRITIQUE ET DE SYNTHÈSE		DÉVELOPPEMENT
<input type="checkbox"/>	les principaux aspects du sujet à traiter qui peuvent donner lieu à discussion sont dégagés	<input type="checkbox"/>	un titre informatif est donné à l'essai
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	des arguments variés, pour soutenir la thèse, sont basés sur une analyse du texte ou des données (pour les essais en linguistique)	<input type="checkbox"/>	la thèse est exprimée dans l'introduction
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	les mots et concepts clés de l'analyse sont introduits	<input type="checkbox"/>	l'analyse est menée de façon structurée et précise
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	des arguments et des informations empruntés à des sources diverses sont intégrés	<input type="checkbox"/>	l'essai se clôt avec un paragraphe qui récapitule l'analyse
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	des exemples ou des citations pertinents pour étayer les propos sont choisis		
<input type="checkbox"/>			

Fig.1 Essai, dissertation – niveau B2

4. Le descripteur comme élément d'évaluation et de projection du texte à venir

Les descripteurs représentent ainsi un outil permettant aux enseignant-e-s d'évaluer les textes que les étudiant-e-s déposent sur la plateforme du dispositif. Ils représentent l'outil d'évaluation-clé. La formulation de descripteurs indexant des propriétés génériques (à la fois dans la perspective de la planification et de l'élaboration des opérations discursives de l'ensemble) permet d'évaluer l'adéquation textuelle globale des productions écrites. Elle relève d'une interprétation qualitative des informations recueillies auprès des enseignant-e-s des différentes langues.

En retour, la pertinence des descripteurs est garantie grâce à la contribution des enseignant-e-s qui, en évaluant les productions des étudiant-e-s, vérifient leur efficacité ou demandent des modifications. Le dispositif subit donc une évaluation qualitative continue.

Les trois cases figurant à gauche des deux colonnes représentent une échelle de jugement: si les trois cases sont cochées, le descripteur est complètement validé. Au contraire si aucune case n'est cochée, le descripteur n'est pas du tout validé, les possibilités intermédiaires permettant de moduler le jugement. L'évaluation globale repose alors sur la somme des coches: si un texte est validé par les deux tiers des coches possibles, il est considéré comme atteignant le niveau de compétence décrit par les descripteurs.

Du point de vue linguistique, le niveau B2 du CECR fixe ainsi les attentes globales quant aux textes écrits:

Des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.

Il propose toute une série de descripteurs détaillant et décomposant plus précisément ce niveau. Articulée avec les descripteurs génériques présentés plus haut, l'évaluation prend en compte tant les caractéristiques textuelles et linguistiques générales que les caractéristiques génériques plus typiques des textes académiques, à travers un ensemble de descripteurs proprement linguistiques: cohésion et cohérence, grammaire et lexique; orthographe et ponctuation; typographie et mise en forme (fig. 3, grille d'évaluation *analyse*).

Le système d'évaluation ainsi élaboré rend justice à *la fois* aux dimensions académiques et formelles des textes attendus et aux dimensions proprement linguistiques relatives aux questions de cohésion textuelle, de syntaxe, de morphologie et d'orthographe. Il permet d'articuler les exigences en matière d'écriture d'une formation académique avec les exigences liées à la maîtrise de la langue étrangère, telles qu'elles apparaissent dans le CECR.

Au second niveau d'évaluation (correspondant à C1 dans les termes du CECR), les exigences augmentent dans l'ensemble des domaines: les descripteurs académiques sont plus précis et plus nombreux (fig. 2).

	OPÉRATIONS DE COMPRÉHENSION, D'ANALYSE, DE CRITIQUE ET DE SYNTHÈSE		DÉVELOPPEMENT
<input type="checkbox"/>	les principaux aspects du sujet à traiter qui peuvent donner lieu à discussion sont formulés avec précision	<input type="checkbox"/>	un titre informatif est donné à l'essai (avec au moins un mot clé)
<input type="checkbox"/>	des arguments détaillés pour soutenir la thèse sont basés sur une analyse du texte ou des données	<input type="checkbox"/>	la thèse est exprimée dans l'introduction
<input type="checkbox"/>	les mots et concepts clés de l'analyse sont introduits de manière critique	<input type="checkbox"/>	les étapes du travail sont hiérarchisées selon leur importance (plutôt que suivant la chronologie du texte analysé)
<input type="checkbox"/>	des informations, des arguments et des contre-arguments particulièrement pertinents empruntés à des sources diverses sont bien intégrés	<input type="checkbox"/>	les citations et les exemples sont glosés ou commentés
<input type="checkbox"/>	des exemples et/ou des citations pertinents pour étayer les propos sont choisis et particulièrement bien intégrés	<input type="checkbox"/>	l'essai se clôture avec un paragraphe qui récapitule l'analyse et propose un élargissement

Fig.2 Essai, dissertation – niveau C1

Au niveau linguistique, le CECR fixe les attentes ainsi:

Des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.

Cette modulation possible des descripteurs tant au niveau générique qu'au niveau plus proprement linguistique permet ainsi de saisir et de rendre compte de la progression des étudiant-e-s durant les trois années du Bachelor.

Comme les différents descripteurs aux deux niveaux sont accessibles aux étudiant-e-s en tout temps, ils constituent également des indications assez précises *des attentes au sujet des textes qu'ils ont à écrire*, en explicitant ainsi ce qu'est une "bonne production", un des principes de l'évaluation formative telle que prônée par Nicol & Macfarlane (2006). Les descripteurs peuvent en effet être pris comme une sorte d'instruction d'écriture, on peut considérer qu'ils dessinent en quelque sorte en creux le texte qu'ils vont permettre d'évaluer. Ils sont ainsi également des outils pour les étudiant-e-s leur donnant la possibilité d'appréhender le genre discursif attendu.

Le dispositif présenté revêt donc une importance cruciale du point de vue de l'apprentissage des littératies universitaires: il offre à l'étudiant-e la possibilité de se représenter les objectifs à atteindre en terme d'écriture, en même temps

qu'un système d'évaluation qui peut parfaitement permettre une autoévaluation préalable (Nicol & Macfarlane 2006).

Par ailleurs, pour que l'écriture fasse l'objet de ce que Masseron (2004) appelle "un apprentissage continué", le dispositif demande à l'étudiant-e, à la suite des différentes évaluations qu'il reçoit de ses textes, de se donner des objectifs de progression en tenant compte des descripteurs non validés complètement.

5. De la rédaction du travail à son évaluation en vue d'une certification

Comme nous l'avons vu jusqu'à présent, le dispositif conçu par la Faculté des lettres de l'UNIL se veut un outil qui met l'évaluation au service de l'apprentissage (Rodet 2000; Juwah & al. 2004; Nicol & Macfarlane-Dick 2006) et qui est fondé sur l'articulation des connaissances disciplinaires et des compétences linguistiques, ce que Reuter (2012: 162) appelle "des savoirs institués langagièrement". Basé sur des travaux réalisés au long d'une période de temps étendue, et s'appuyant sur une grille de descripteurs *ad hoc* telle que nous venons de la présenter, l'ensemble de la démarche vise à ce que l'étudiant-e prenne du recul sur son travail, identifie les éventuels problèmes au-delà de ceux signalés par l'enseignant-e de la discipline, réfléchisse à des modalités d'amélioration de son texte, prenne conscience de l'importance de la révision et de la réécriture et, enfin, développe une responsabilité et une autonomie face aux textes qu'il écrit. Pour répondre à ces multiples buts, la plateforme informatique créée permet aux étudiant-e-s de:

1. Disposer de toutes les informations pratiques et administratives concernant le processus d'évaluation certificative;
2. Connaître les genres académiques retenus et les descripteurs qui les caractérisent;
3. Avoir recours à une banque de ressources qui contient: a) des exemples de textes pouvant être pris comme des modèles des différents genres académiques (niveaux B2 et C1); et b) des exemples de séquences textuelles illustrant chaque descripteur (niveaux B2 et C1);
4. Déposer leurs travaux;
5. Voir leurs travaux être évalués au moyen des descripteurs et, le cas échéant, commentés par l'enseignant-e dans un espace ouvert prévu à cet effet;
6. Déposer leurs objectifs de progression;
7. Stocker la totalité des productions soumises à l'évaluation ainsi que les documents qui s'y rapportent.

Rappelons que, pendant toute la durée de leurs études de Bachelor, les étudiant-e-s doivent déposer cinq travaux écrits sur la plateforme informatique afin d'être évalués et certifiés au niveau C1; deux de ces travaux, au moins, doivent illustrer deux genres discursifs différents parmi ceux retenus dans le

dispositif d'évaluation (l'analyse, la comparaison, le compte rendu, l'essai ou dissertation, la médiation, l'élaboration d'une problématique, le procès-verbal, la réponse argumentée à une question, le résumé et la synthèse).

Le processus d'évaluation comporte plusieurs étapes. Dans un premier temps, l'étudiant-e rédige un travail dans sa langue d'étude: il pourrait s'agir, par exemple, d'un travail de séminaire sur l'analyse des stratégies argumentatives employées dans un corpus d'éditoriaux de la presse espagnole (une quinzaine de pages, quelque 4'500 mots). Ce travail est d'abord évalué par l'enseignant-e de la branche, notamment du point de vue disciplinaire.

L'étudiant-e décide de présenter une partie de ce travail pour l'évaluation de ses compétences langagières. Il commencera par améliorer la production en fonction des remarques et des corrections de son enseignant-e de linguistique espagnole. Ensuite, il se sert des outils disponibles sur la plateforme:

1. Il identifie son travail comme appartenant au genre discursif "analyse", ce qui l'oblige à se familiariser avec le concept des genres académiques et de leurs caractéristiques.
2. Il vérifie que sa production répond aux critères identifiés comme essentiels pour le genre visé par le biais des descripteurs et, si nécessaire, retravaille le texte original en conséquence. Les descripteurs fonctionnent ainsi comme horizon d'attente, en permettant de bien cibler ce qui est espéré pour chaque genre et en constituant en même temps une check-list pour l'étudiant-e qui s'en sert comme instrument d'auto-évaluation. Voici la grille à disposition pour vérifier si le texte correspond bien aux critères établis pour le genre "analyse" et s'il répond également aux exigences générales du point de vue linguistique (niveau C1):

OPÉRATIONS DE COMPRÉHENSION, D'ANALYSE, DE CRITIQUE ET DE SYNTHÈSE	DÉVELOPPEMENT	COHÉSION ET COHÉRENCE	GRAMMAIRE ET LEXIQUE	ORTHOGRAPHE ET PONCTUATION	TYPOGRAPHIE ET MISE EN PAGE
<input type="checkbox"/> les éléments pertinents à analyser sont choisis <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'introduction contextualise le thème de l'analyse et/ou en présente les points forts <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'équilibre entre progression et répétition des informations est géré (développement des idées clés, maintien des champs lexicaux) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> des structures syntaxiques variées sont employées <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'orthographe est globalement correcte, même si quelques erreurs peuvent se produire occasionnellement <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'ensemble des ressources typographiques est exploité en vue de la lisibilité du texte <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> l'analyse est appuyée au moyen d'arguments et, éventuellement, de contre-arguments, abondamment étayés <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'analyse est segmentée en parties (éventuellement sous-parties) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> les renvois anaphoriques (ellipse, reprises, pronominalisation, etc.) sont maîtrisés <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> la morphosyntaxe (conjugaisons, accords, etc.) est maîtrisée, même si quelques erreurs peuvent se produire occasionnellement <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> la ponctuation est globalement correcte et marquée de façon pertinente les transitions et les ruptures <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> les conventions bibliographiques de la discipline sont maîtrisées <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> l'analyse est illustrée au moyen d'exemples convaincants <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> les étapes de l'analyse sont hiérarchisées selon leur importance (plutôt que suivant la chronologie du texte analysé, par exemple) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> l'emploi des organisateurs textuels propres au genre est maîtrisé et renforce la cohérence du texte <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> un lexique précis (au besoin spécialisé) et varié est employé <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> les conventions citationnelles de la discipline sont maîtrisées <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> l'analyse est étayée au moyen de citations pertinentes et particulièrement bien intégrées <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> les paragraphes sont structurés de façon ordonnée et présentent des structures diversifiées <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> le registre langagier est adéquat <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/> les citations et exemples sont glosés ou commentés <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/> les étapes de l'analyse sont ordonnées en vue d'une conclusion <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				

Fig.3. Analyse – niveau C1

3. Il consulte les outils à disposition sur la plateforme lui permettant d'améliorer son écrit de façon autonome en s'appuyant sur une collection de textes exemplaires qui fournit des modèles de productions complètes "réussies" et des passages mettant en évidence le genre de structures, d'articulations ou d'éléments linguistiques attendus pour chaque descripteur. Dans l'exemple ci-dessous, les extraits de discours illustrant les descripteurs qui concernent la cohésion et la cohérence sont marqués en italiques (niveau C1):

Descripteur 1 l'équilibre entre progression et répétition des informations est géré (développement des idées clés, maintien des champs lexicaux)	<i>Hemos visto en los capítulos precedentes que</i> las perífrasis " <i>ir (a) + infinitivo</i> " en español y en francés se encuentran en un punto mucho más avanzado con respecto a la misma perífrasis en catalán. <i>En el capítulo que sigue</i> vamos a exponer y discutir las cuestiones que resultan de esta situación. Mientras que en <i>las dos primeras lenguas</i> se trata de analizar en qué punto se encuentra ahora esta perífrasis – entre un futuro analítico y un futuro sintético – y hasta qué punto sigue gramaticalizándose, la cuestión <i>en catalán</i> se sitúa a otro nivel. <i>En este último caso</i> se trata de saber hasta qué punto <i>esta perífrasis</i> sería auténtica de la lengua catalana y en qué medida se acepta como tal. También sería útil, respecto a estas cuestiones, analizar el desarrollo de las formas de futuro en las lenguas románicas desde una perspectiva diacrónica.	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
---	--	---

<p>Descripteur 2</p> <p>les renvois anaphoriques (ellipse, reprises, pronominalisation, etc.) sont maîtrisés</p>	<p>La crónica deportiva permite gran libertad y, por esa razón, es frecuente que aparezcan en ella temas muy variados y que menudeen las digresiones. Es importante que el cronista conozca bien el deporte sobre el que escribe o incluso que lo practique o lo haya practicado. Este conocimiento así como la experiencia adquirida a lo largo de su formación y de su carrera, permiten al periodista ser un buen cronista deportivo (Sánchez Araujo, 2001). Su pasión y su entusiasmo deben traslucirse en la crónica cuyo objetivo principal, más que informar, es emocionar y atraer al destinatario.</p>	<p>☒ ☒ ☒</p>
<p>Descripteur 3</p> <p>l'emploi des organisateurs textuels propres au genre est maîtrisé et renforce la cohérence du texte</p>	<p>Los viajes privados del rey Juan Carlos I y su familia han sido siempre de público conocimiento e incluso, hasta hace poco, fuente de orgullo nacional. La mayoría de los españoles estaba al corriente de las cacerías reales en las que el monarca participaba regularmente hasta el día de su accidente. Sin embargo, la caída real se produce en circunstancias poco favorables: por un lado, la crisis económica agita fuertemente a la sociedad española y, por otro, se cuestiona, desde algunos sectores, la legitimidad de la monarquía española. En cualquier caso, todas las corrientes políticas coinciden en la necesidad de una reflexión profunda sobre el papel del rey. Es preciso, por consiguiente, que la Casa Real entable un diálogo que permita alcanzar un nuevo equilibrio entre la sociedad española y el monarca, más adaptado a la situación política y económica actual.</p>	<p>☒ ☒ ☒</p>

Fig.4 Exemple de correction

4. Il sélectionne une partie de son travail et le dépose sur la plateforme. Le document à évaluer doit être accompagné de la première version du travail corrigé par l'enseignant-e de la discipline ainsi que par les consignes données pour la réalisation du travail. Il faut garder en tête que ces travaux n'ont pas été produits en vue d'être évalués pour une certification, mais bel et bien pour satisfaire aux conditions permettant de valider des enseignements (de linguistique, de littérature, etc.) suivis dans le cadre académique de la discipline de langue. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'ils sont utilisés pour certifier le niveau de langue de l'étudiant-e.
5. Un enseignant-e, spécialiste dans l'enseignement de la langue espagnole, évalue le travail en fonction des descripteurs du genre discursif, en l'occurrence, "analyse".
6. L'étudiant-e prend connaissance de l'évaluation, constate les lacunes éventuelles du texte et apprend si le texte a ou n'a pas le niveau requis. Outre la grille d'évaluation, le dispositif permet d'inclure des commentaires personnalisés de la part de l'enseignant-e. Ceux-ci tiendraient compte des

aspects qui ne seraient pas exprimés dans les descripteurs, montreraient de façon plus précise où se trouvent les éventuels points à corriger ou indiqueraient des améliorations possibles même dans des textes qui, en principe, satisfont déjà aux critères du niveau évalué, mais qui permettraient à un étudiant-e d'aller plus loin. Bien entendu, des échanges oraux avec l'étudiant-e sont également possibles si nécessaire. Dans l'ensemble, le feed-back se veut compréhensible, constructif et formatif.

7. Suite à cette évaluation, le dispositif prévoit que l'étudiant-e n'ayant pas encore atteint le niveau C1 pour l'une ou l'autre de ses productions se fixe trois objectifs de progression ainsi que des stratégies lui permettant de parvenir à ces objectifs. Des exemples pour la formulation des objectifs sont également fournis et ils tiennent compte aussi bien des points à améliorer que des moyens que l'étudiant-e compte mettre en œuvre pour y parvenir.

Exemple de trois objectifs de progression C1

Objectif 1: je serai capable de structurer un texte de manière claire

Afin d'atteindre cet objectif, je donnerai plus de poids à la planification d'un texte. De cette manière, je pourrai organiser l'argumentation de manière logique, claire et fluide. Je ferai également attention à écrire des paragraphes plus courts qui se focalisent sur un argument essentiel, un aspect central, une idée principale.

Objectif 2: je serai capable de construire un texte cohérent et cohésif

Afin d'atteindre cet objectif, je ferai attention à la façon dont les différents arguments sont liés les uns aux autres. La logique de l'argumentation doit déjà être visible dans la planification du texte. En conséquence, je ferai très attention au rapport que les différents arguments entretiennent et établirai le plan en fonction de ce rapport. Afin d'être cohésif, j'utiliserai souvent des connecteurs pour lier les phrases, établir une logique, exprimer une conséquence, introduire une contradiction, un doute.

Objectif 3: je serai capable d'utiliser un registre langagier de manière adéquate

Afin d'atteindre cet objectif, je lirai attentivement les articles qui me seront proposés dans les cours. Je noterai les expressions inconnues et les apprendrai. Si j'écris des textes, je consulterai des dictionnaires pour être sûre d'utiliser les bons termes. De plus, j'utiliserai plus de synonymes. Je suis consciente que la maîtrise des différents registres langagiers est un apprentissage à long terme.

Fig.5 Exemple d'objectifs

6. Un dispositif encore en construction...

Le dispositif étant encore "in progress", il convient de déceler les possibles problèmes et améliorations concernant tant sa conception que son utilisation. En ce qui concerne la conception, il serait intéressant, par exemple, de creuser

dans les différences entre descripteurs d'un même genre dans les différentes langues, ce qui amènerait non seulement à une plus grande sophistication du dispositif mais permettrait aussi aux utilisateurs de prendre conscience de ces différences. De plus, le côté jargonant de certains descripteurs devrait être revu car il peut rendre leur utilisation problématique par les étudiant-e-s.

A un niveau plus général, il serait souhaitable d'utiliser de façon plus rationnelle les ressources créées, en mettant à disposition les grilles de descripteurs pour l'ensemble des étudiant-e-s des disciplines de langues, et en implémentant l'emploi des grilles tant comme instrument d'apprentissage pour les étudiant-e-s que comme instrument d'évaluation pour les enseignant-e-s. Il s'agit d'ailleurs d'un des *desiderata* que les étudiant-e-s ont exprimé – lors d'une enquête effectuée après la phase pilote du projet (printemps 2014) – qui contribuerait à assurer une cohérence et une certaine rationalité dans la façon d'appréhender les littératies universitaires.

Il faut reconnaître également que ce dispositif sous-tend une conception relativement normative des genres discursifs retenus, les descripteurs instanciant des aspects prototypiques des différents genres décrits. A notre avis, il sera toujours possible pour les étudiant-e-s de dépasser ces conceptions une fois le niveau C1 acquis. Néanmoins, ce processus de certification tombe sous le coup des critiques qu'English (2012) adresse aux pédagogies basées sur le genre : il est vrai que la question de la production des connaissances en tant que telle n'est pas évaluée par le dispositif. Pourtant, comme le dispositif présenté prend en compte la dimension argumentative du développement langagier et cognitif (Nonnon 2015) on peut admettre que la dimension de la construction de savoirs est également saisie. Nous sommes bien conscientes, dans le climat néolibéral actuel, des dangers de conceptions privilégiant l'acquisition de compétences formelles transférables au détriment de formes complexes de connaissances. Il faut de plus relever que ce dispositif est articulé avec la formation académique délivrée dans les différentes philologies qu'il ne peut en aucun cas remplacer.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984): Esthétique de la création verbale. Paris (Gallimard).
- Coste, D. (2013): Petit retour à Rüsclikon. Recherches et applications, 53, 140-148.
- Division des Politiques linguistiques (2000): Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Paris (Didier).
- Dolz, J., Nogué, N., Mabillard, J.-P. & Tobola Couchepin, C. (2006): Variété des positions discursives en fonction des genres textuels : l'exemple de l'argumentation. Langage & Pratiques, 37, 40-54.
- English, F. (2012): Ecrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre. Pratiques, 153/154, 177-193.

- Jawah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. & Smith, B. (2004): Enhancing student learning through effective formative feedback. York (The Higher Education Academy). Disponible: https://www.heacademy.ac.uk/system/.../id353_senlef_guide.pdf (18.01.2017).
- Masseron, C. (2004): Analyse critique de quelques dispositifs et activités d'écriture en DEUG. *Pratiques*, 121/122, 58-80.
- Miranda, F. & Coutinho, M. A. (2015): Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques. *Recherches et applications*, 58, 17-26.
- Mueller, J. (2016): Authentic assessment toolbox. Disponible: <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm> (18.01.2017).
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006): Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nonnon, E. (2015): Préface. In N. Müller Mirza & C. Buty (éds.). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Bern (Peter Lang), 1-11.
- Olson, D. R. (2010): *L'univers de l'écrit*. Paris (Retz).
- Reuter, Y. (2012): Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153/154, 161-176.
- Rodet, J. (2000): La rétroaction, support d'apprentissage? *Revue DistanceS*, 45-73. Disponible: http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf (18.01.2017).
- Tourmen, C. (2009): L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 101-119.

Types, typologies, arguments

Christian PLANTIN

Laboratoire ICAR, École Normale Supérieure de Lyon

The concept of arguments schemes is fundamental for argumentation studies; but its implementation is not obvious. The first section of this contribution briefly starts from the concepts of argument scheme, typology of arguments schemes, and the foundational catalogue of 28 *topoi* from Aristotle's *Rhetoric*. The application of the "topical method" is first based on the knowledge of typologies of arguments, and then on the precise features defining an argument type. The practical question that remains is how to connect an argumentative passage to an argument type. The second part of this article presents a case based on the *topos* from opposites.

1. Types d'arguments, typologies des arguments¹

1.1 Deux types de pertinence argumentative

Dans le cadre du modèle "Question => RéponseS" que nous utilisons pour l'analyse de l'argumentation (Plantin 1991, 2005, 2016), on peut distinguer deux types de pertinence: d'une part, la pertinence de la conclusion pour la question argumentative, ou pertinence *externe*, et, d'autre part, la pertinence de l'argument pour la conclusion ou pertinence *interne*.

Du point de vue méthodologique, nous pensons qu'on doit d'abord dégager la "*question argumentative*", c'est-à-dire le problème qui divise et structure la discussion et la réflexion, puis les différentes *réponses* apportées à cette question. Cette question argumentative *principale* peut donner naissance à des questions argumentatives *secondaires*, appelant leurs propres réponses, à traiter de la même façon. Les orientations argumentatives dominantes étant ainsi dégagées, on peut préciser leurs modes d'interaction, selon que les discours qui les portent s'ignorent, se réfutent ou tentent de se concilier. Parallèlement, et dans une démarche de va-et-vient de l'approfondissement de l'analyse à la construction des données, on doit s'attacher à construire, à partir d'un ensemble discursif qui peut être vaste et complexe, un corpus maniable, répondant au but précis de la recherche. Toutes ces opérations relèvent de la pertinence *externe*.

¹ Je remercie vivement Thierry Herman et un lecteur anonyme pour leurs relectures vigilantes. Je suis seul responsable d'éventuelles erreurs.

La question des types d'argument relève elle de la pertinence *interne* du discours, c'est-à-dire du mode d'articulation de l'argument à la conclusion, dont l'analyse fait appel à la notion de type d'argument.

Dans la démarche proposée, la qualité d'argument est reconnue en principe à tous les éléments discursifs et à toutes les activités sémiotiques verbales et paraverbales développés par le locuteur où l'on peut reconnaître l'intention linguistique de construire et défendre sa position, c'est-à-dire la réponse qu'il donne à la question controversée. La notion de type d'argument permet d'approfondir la structure d'une argumentation donnée quand elle prend nettement la forme classique d'une suite d'énoncés "E1, E2", où E1 et E2 sont délimitables et où E1 est donné comme une "bonne raison" d'accepter E2. La recherche sur les types d'argument fournit le vocabulaire conceptuel qui permet de décrire les facteurs de cohésion de ce discours "E1, E2", et de préciser le lien sémantique de E1 à E2. Soulignons que le fait qu'un argument soit pertinent pour la conclusion ne signifie pas qu'il soit valide, du point de vue d'une théorie critique de l'argumentation; par exemple, un argument peut être clairement rattachable à une argumentation pragmatique et pertinent à ce titre, tout en étant facilement réfutable si la relation causale qu'il exploite est manifestement insoutenable. Son caractère persuasif ou non relève encore d'un autre aspect de l'argumentation, sa dimension psycho-sociale.

1.2 La notion de type d'argument

La notion de *type*, de *topos*, de *schème argumentatif* (*schème d'argument* ou *d'argumentation*) correspond à ce que la littérature anglophone désigne comme *mode of reasoning*, *reasoning scheme*, *argumentation scheme*, *argument scheme*, ou *argument pattern*. Cette terminologie est discutée par Blair (2012: 154 *sqq.*), qui retient notamment la définition de Van Eemeren et Grootendorst, pour qui *an argumentation scheme* est "a more or less conventionalized way of representing the relation between what is stated in the argument (the "reason") and what is stated in the standpoint (the "position")" (1992: 27) et celle de Walton pour qui *an argumentation scheme* est une "structure of inference" c'est-à-dire "a formal, pragmatic structure of arguments, that is the counterpart to logical forms of inference in semantics" (Walton 1996: x). Blair synthétise ces visions du schème argumentatif comme "some general pattern of argument or reasoning", et précise son mode de construction et de fonctionnement: "that has either been abstracted from particular cases or can find instantiation in different particular cases, or both" (Blair 2012: 154).

En orientant ces définitions vers les données langagières, nous dirons qu'un type d'argument ou *topos* (pl. *topoi*, prononcé *topoi*)² est une forme discursive

² Le *topos* dont il s'agit ici est le *topos inférentiel*, qui s'oppose, en première analyse, au *topos matériel*, voir Plantin 2016, art. *Topos*

argumentative générique à laquelle correspond une série, potentiellement très grande, d'*argumentations* concrètes, *actuelles*, ou *enthymèmes*. Le lien du topos avec les argumentations concrètes est une relation d'instanciation: le topos est la forme commune à une série d'argumentations concrètes; il capte leur "air de famille".

1.3 *Typologie et catalogue*

D'une façon générale, une typologie est une organisation structurée de données. Une typologie des arguments, ou topique, est donc un inventaire organisé des types d'arguments. Elle a la forme d'une arborescence à plusieurs niveaux, se développant à partir d'un nœud dominant central (ou aboutissant à un tel nœud). Chaque nœud regroupe des ensembles d'êtres selon des propriétés de plus en plus spécifiques, lorsqu'on descend dans l'arborescence, et de plus en plus abstraites, génériques, lorsqu'on s'élève dans l'arborescence. On peut dire pour chaque type ce qu'il a de spécifique et ce qu'il a en commun avec les types voisins.

La typologie s'oppose en principe au catalogue, qui est une "typologie" à un seul niveau. Le catalogue prend acte de l'existence d'un certain nombre d'objets ou d'êtres que l'on peut regrouper en catégories et énumère ces catégories à la manière d'une liste dont les éléments sont simplement juxtaposés et dont on ne sait ni si elle est vraiment complète, ni exactement quelle relation les objets qu'elle rassemble entretiennent entre eux.

On trouve dans la littérature sur les types d'arguments aussi bien des typologies que des catalogues. On admet qu'on a affaire à une typologie dès qu'on distingue au moins un niveau intermédiaire, regroupant plusieurs types d'arguments. En ce sens, Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958) proposent une authentique typologie, alors que la Rhétorique d'Aristote est l'exemple même du catalogue, juxtaposant 28 types d'arguments, tous de même niveau.

A titre d'exemple, Toulmin, Rieke, Janik (1984: 213) distinguent une liste réduite de neuf "forms of reasoning": analogie, généralisation, argument à partir d'un signe, argument causal, argument d'autorité, dilemme, argument fondé sur une classification, argument tiré des contraires, argument selon le degré. Or, toutes ces formes, qui font l'essentiel du raisonnement argumentatif, se retrouvent dans les anciennes topiques d'Aristote et de Cicéron. Nous ne disons pas cela pour minorer l'importance de cette liste, mais pour majorer l'importance de la prise en compte des formes discursives du raisonnement ordinaire dans l'étude de l'argumentation.

Dans les *Topiques*, Cicéron propose une brève liste d'arguments du discours judiciaire, entre lesquels il distingue les "arguments inhérents au point en question" (*ibid.* II, 8: 69), et les arguments tirés de "choses ayant quelque rapport au point en litige" (*ibid.*, IX, 38 *sqq.*: 79). Globalement, les objets et les faits disputés sont construits et discutés selon cinq dimensions principales:

—*Définition*

par genre, par espèce et selon la différence

énumération des parties

par "l'étymologie", c'est-à-dire par la valeur linguistique du mot.

—*Causalité et consécution*—*Similitudes et comparaisons*—*Contraires et oppositions*—*Circonstances de l'action.*

Cette liste a été transmise au Moyen Âge, principalement par Boèce, et elle constitue le fond de toutes les typologies jusqu'à nos jours. Elle mentionne des formes connues et usitées. Il en va différemment de la liste des 28 *topoi* de la *Rhétorique* d'Aristote.

1.4 *Position du catalogue aristotélicien*

Je souligne d'abord que les considérations qui suivent ne prétendent nullement reconstruire un "système d'Aristote", je n'en ai ni les compétences ni le désir. J'essaie simplement d'organiser les remarques qui m'ont aidé à me construire une représentation globale de l'idée de rhétorique. De ce point de vue, le célèbre catalogue de *topoi* proposé au chapitre 23 du livre II de la *Rhétorique* peut se comprendre, d'une part, dans le cadre de la *typologie* aristotélicienne des types de raisonnements portés par différents discours, et d'autre part, dans le cadre des différents types de "preuves" rhétoriques.

Dans ce système, la rhétorique s'oppose au dialectique et au scientifique. Tricot précise que "*sylogisme* est le genre; *scientifique* (producteur de science) [est] la différence spécifique qui sépare la démonstration des *sylogismes dialectiques* et *rhétoriques*" (S. A., I, 2, 15-25: 8, note 3). Le *sylogisme* scientifique produit du *catégorique*, le *sylogisme* dialectique du *probable*, et le *sylogisme* rhétorique ou enthymème du *persuasif*. C'est dans ce cadre que se comprend la position de la persuasion dans la rhétorique d'Aristote. Le discours-raisonnement scientifique conforme à son essence est *apodictique*; le discours-raisonnement rhétorique conforme à son essence est *persuasif*, "peistikos". Dans ce système, par définition, le discours rhétorique ne saurait être probatoire; une preuve, est un moyen de persuasion, un moyen de pression sur l'auditoire. En somme, l'expression "la preuve rhétorique persuade" est un pléonasme.

Le *catalogue* des arguments se situe comme suit dans la *sous-typologie* organisant les preuves rhétoriques.

discours, adresse rhétorique (au tribunal...)
 preuves non techniques
 "preuves" techniques, moyens de persuasion, de pression...
 — éthotiques
 — pathémiques
 — logo-iques
 exemples, indices, enthymèmes

Cette typologie est très séduisante, ne serait-ce que par son côté "catéchisme" facile à mémoriser et à répéter, mais sa cohérence reste problématique.

Laissons de côté la question des preuves dites "non techniques" ainsi que la discussion sur l'efficacité relative des moyens de pression éthotiques, pathémiques et logo-iques, les deux premiers étant considérés comme particulièrement efficaces. Considérons donc simplement le dernier niveau, celui des pressions "logo-iques", regroupant exemples, indices et enthymèmes. L'articulation de ces trois types de preuves et la cohérence du texte de la *Rhétorique* tel qu'il nous est parvenu est problématique (McAdon 2003, 2004):

- (1) "J'appelle enthymème le syllogisme rhétorique et exemple l'induction rhétorique" (*Rhét.* 1,2; Chiron: 128);
- (2) "Les enthymèmes se tirant des vraisemblances et des signes, [...]" (*Rhét.* 1, 2; Chiron: 133)
- (3) "On énonce les enthymèmes à partir de quatre sources: [...] le vraisemblable, l'exemple, la preuve et le signe" (*Rhét.*, 2, 25; Chiron: 415).

L'exemple est mis sur le même plan que l'enthymème en (1), mais considéré comme une forme d'enthymème en (3); les enthymèmes ont quatre sources en (3), et deux en (2). En rhétorique, l'induction correspond à l'exemple en (1); mais l'induction figure en bonne place dans la liste des enthymèmes, sous la forme du topos n°10 "tiré de l'induction (*ex epagôgès*)" (*Rhét.* 2, 23; Chiron: 386).

Ces problèmes nous amènent à quelques réflexions conclusives. Sur la question de l'organisation générale des discours démonstratifs, il ne paraît guère possible d'adhérer à une typologie générale des preuves qui établit une barrière de principe entre discours argumentatif et discours de savoir; c'est une question qui ne peut être tranchée que par une recherche empirique, effectuée sur des matériaux contemporains, et non par une décision *a priori* tirée d'Aristote ou d'ailleurs (Plantin à paraître).

Sur la question de la place du catalogue dans le système des preuves rhétoriques, deux compréhensions nous semblent possibles.

On retrouve pêle-mêle dans la liste des 28 *topoi* de la *Rhétorique*³ les opérations qui sont rigoureusement définies ailleurs, en logique, où réside la

³ La liste des 28 *topoi* (mise en forme dans Plantin 2016: 588 sur la base de la traduction de P. Chiron) est la suivante: (1) les contraires, (2) les flexions semblables, (3) les termes corrélés, (4) le plus et le moins, (5) l'examen du temps, (6) le caractère, (7) la définition, (8) les différentes manières dont un mot peut s'entendre, (9) la division, (10) l'induction, (11) le

science. Mais, comme la rhétorique argumentative a été mise au régime généralisé de la "contrepartie", ces opérations rhétoriques ne sont pas exactement les mêmes que les opérations logiques; elles les représentent, elles en sont les fantômes. Le régime de discours a changé en bloc, donc tout le régime d'argumentation, qui devient, en termes perelmaniens, une "quasi-logique". Cette première lecture abstraite et théorique qui pousserait dans le sens d'une vision de l'argumentation rhétorique comme celle d'une logique ou d'une science dégradée n'apporte à mon sens pas grand-chose.

On pourrait plutôt considérer que le catalogue est le produit non d'une déduction *a priori* des formes d'argumentation, sur le mode de l'organisation de l'espace logique, mais de l'observation empirique de pratiques discursives argumentatives ayant cours dans les affaires humaines, et seulement dans ce domaine. Ceci n'est pas forcément beaucoup plus précis que précédemment, mais au moins on est libéré de la hantise de devoir faire système et de la confrontation avec l'hypothético-déductif.

On peut alors se livrer sans retenue à la lecture pièce à pièce du catalogue, qui est fascinante. Les définitions des *topoi*, telles qu'on peut les lire dans diverses traductions en français et en anglais, sont le plus souvent claires et elles sont reprises dans les listes ultérieures; les exemples d'instanciation proposés sont souvent, mais pas toujours, compréhensibles pour le non spécialiste de la langue et de la culture grecques. Il arrive aussi que les *topoi* renvoient à des situations bizarres, mais tout de même compréhensibles et toujours intéressantes (à l'image du topos n°19 de l'intention méchante). D'autres fois enfin, je le souligne, je ne suis pas sûr de bien comprendre l'exposé, et la "lecture" que je propose correspond sans doute davantage à une transposition qu'à une interprétation, c'est le cas par exemple de l'instanciation proposée pour le topos n° 18 sur l'inconstance des choix (Plantin 2016, art. *Après comme avant*).

Quoi qu'il en soit, il nous semble donc que les 28 *topoi* de la *Rhétorique*, dans leur assemblage hétéroclite, doivent être examinés un à un, afin de préciser leur forme, de procéder éventuellement à certains regroupements et d'évaluer leur productivité, et surtout leur capacité à clarifier des pratiques argumentatives contemporaines.

Il n'est pas possible de procéder ici à la présentation détaillée de cette topique, ni à celle des nombreuses topiques qui ont été proposées d'Aristote jusqu'à

jugement déjà prononcé sur la même question, (12) les parties, (13) les conséquences positives et négatives, (14) l'antithèse entre les contraires, (15) au grand jour et en secret, (16) des rapports proportionnels, (17) même effet, mêmes causes, (18) les choix inconséquents, (19) le motif, (20) ce qui persuade et ce qui dissuade d'agir, (21) les faits qui passent pour avérés alors qu'ils sont incroyables, (22) pointer les incohérences des affirmations adverses, (23) donner la raison de la fausse opinion, (24) la cause, (25) s'il aurait été possible de faire mieux, (26) quand des actions successives amènent une contradiction, (27) des erreurs commises par l'accusation, (28) du nom.

Perelman et Walton, de discuter de leurs constantes et de leurs variantes, de leur intérêt et de leurs problèmes. Comme nous l'avons souligné plus haut, ces topiques ont une large partie commune.

2. L'identification des arguments: catégoriser un passage sous un type

2.1 Préliminaire

Nous proposons dans cette section un essai de mise en pratique de la notion de *topos*. Il s'agit de montrer quel genre de méthode peut être utilisé pour décider qu'un passage relève de l'instanciation de tel ou tel *topos*.

Aristote présente côté à côté le type d'argument et diverses instanciations, mais il fait confiance au lecteur pour constater qu'en effet il y a bien quelque chose de commun aux deux. Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958) ne font pas autrement. Certains lecteurs, dont je suis, ont cependant parfois du mal à voir le lien, y compris pour des exemples donnés comme canoniques, surtout lorsqu'il s'agit d'exemples authentiques, non inventés pour les besoins de la cause. Se pose alors la question de savoir quelle procédure adopter pour décider que tel passage correspond bien à tel *topos*.

Nous avons choisi de présenter une procédure permettant de décider que tel passage correspond bien à une instanciation de tel *topos* en nous fondant sur le cas du *topos* des contraires, très usité, et le *topos* de l'intention méchante, qui, à ma connaissance n'a jamais été repris ultérieurement. Pour des raisons de place, je ne présenterai ici que le *topos* des contraires (on trouvera une illustration de la méthode proposée sur le cas du *topos* du gaspillage dans Plantin 2016, art. *Gaspillage*; art. *Topos inférentiel*).

Rappelons encore une évidence: pour reconnaître dans un passage une occurrence d'un *topos*, encore faut-il connaître le *topos* et disposer de sa définition. Or leur formulation n'est pas toujours très attrayante, et l'importance réelle qui leur est donnée dans l'enseignement de l'argumentation demeure pour moi une énigme.

2.2 Délimiter le passage

La relation du type à l'argumentation concrète est parallèle à celle du *topos* à l'enthymème, de la forme à l'occurrence, du type à son instanciation. Le passage P est une argumentation "par T" (rattachable au type d'argument T) si P a la même forme que T. Le problème est donc d'établir le lien du passage au type.

Pour cela, une première opération est nécessaire, consistant à délimiter, dans l'ensemble du discours argumentatif (qui peut comporter des passages relevant de types différents) le segment P, dont on a l'intuition qu'il correspond au type

d'argument T. On aboutit le plus souvent à un passage dont la dimension est généralement bien supérieure à la paire d'énoncés, de l'ordre du paragraphe, mais le développement d'un argument peut être beaucoup plus long; par exemple, une argumentation par les conséquences négatives peut prendre le volume d'un ouvrage.

2.3 *Identifier un argument, c'est catégoriser un passage*

Catégoriser un être, c'est lui assigner le nom de la catégorie qui lui convient. Si je viens de cueillir un champignon, le catégoriser, c'est l'identifier, par exemple comme un bolet bai (Plantin 2016, Art. *Catégorisation et Nomination*). De même, catégoriser un argument, c'est, après avoir repéré le passage pertinent, l'identifier en le rattachant à un type, c'est-à-dire en le reconnaissant comme membre d'une classe d'arguments partageant une même forme, celle qu'exprime le *topos*.

L'identification d'un argument ne doit jamais être traitée comme une évidence. Elle doit être justifiée, c'est-à-dire argumentée. La conclusion de cette argumentation a la forme suivante:

P est une argumentation du type T

C'est une argumentation par les contraires

Pour que cette opération d'identification (catégorisation et nomination) puisse être menée à bien, il faut avant tout disposer d'une définition explicite de la catégorie "*être une argumentation du type T*", "*être une argumentation par les contraires*"⁴.

Muni de cette indispensable définition, l'analyste rapproche le passage qui l'intéresse du schème dont il soupçonne qu'il pourrait lui convenir, et s'attache à montrer qu'il est possible de mettre en correspondance point par point des éléments de ce passage avec les traits définissant le *topos*.

Naturellement, l'exigence de justification de la catégorisation dépend du contexte; parfois, on pourra se contenter de nommer l'argument que tout l'auditoire supposé compétent a déjà reconnu; parfois, l'opération doit être explicitée dans le détail, notamment si l'identification ne va pas de soi, ou tout simplement si quelqu'un n'est pas d'accord avec la catégorisation proposée. C'est ce mode opératoire que nous nous proposons d'illustrer dans ce qui suit.

3. **Le *topos* des contraires et son identification**

Le *topos* ou "lieu des enthymèmes démonstratifs" tiré des contraires figure en n°1 sur la liste d'Aristote. Cicéron le mentionne comme une ressource

⁴ Il se peut que la même étiquette corresponde à plusieurs définitions non équivalentes; dans ce cas, il faut, idéalement et préalablement, faire un choix justifié entre ces définitions.

argumentative essentielle (*Top.*, XIII, 55: 84), et toutes les typologies ultérieures le mentionnent:

"Un lieu des enthymèmes démonstratifs se tire des contraires: il faut examiner si le contraire d'un sujet a un prédicat contraire à celui du premier; réfuter dans la négative, confirmer dans l'affirmative." (*Rhét.*, II, 23, 1397a7; trad. Dufour: 115)

La formulation de ce *topos* est elliptique; on se place dans une situation de débat dialectique. On part d'un "premier" énoncé ayant la forme sujet-prédicat. Si cet énoncé est mis en doute, on veut le tester. Pour cela, on le transforme en un second énoncé, où le sujet est remplacé par le "contraire" du sujet et le prédicat par le "contraire" du prédicat, et on évalue. Si le second énoncé est vrai, admissible, alors le premier l'est aussi, et s'il ne l'est pas, alors le premier ne l'est pas. Dans l'échange dialectique, cela donne:

Proposant: *La beauté est une vertu*

Opposant: *La laideur est-elle un vice?*

Proposant: *Bien sûr que non!*

Opposant: *Mais tu soutiens que la beauté est une vertu; or laideur et beauté sont des contraires, ainsi que vertu et vice. Si la laideur n'est pas un vice, alors la beauté n'est pas une vertu. Mais tu viens de dire que la beauté est une vertu. Donc tu soutiens des choses contradictoires, tu es réfuté, etc.*

Ce *topos* dit en somme que, si un être a telle propriété, alors l'être contraire a la propriété contraire. Comme tout est le contraire de tout, en pratique ce *topos* sert à projeter des énoncés: *Si la pluie froide lui a donné une angine, ALORS une tisane bien chaude va lui faire du bien*. La "raison" de cette conclusion est exprimée par le *topos* des contraires: "*(pluie) froide*" et "*(tisane) chaude*" sont des opposés, comme "*tomber malade*" et "*retrouver la santé*". C'est peut-être ce qui fait regarder avec méfiance le conseil de sucer des glaçons quand on a une angine; mais on peut toujours trouver un *topos* qui conseillera de soigner le même par le même.

3.1 *Forme générique et forme logique du topos des contraires*

Le *topos* des contraires est exprimé par Aristote dans une langue à la fois ordinaire dans sa construction et technique par l'usage qu'elle fait de vocabulaires spécialisés: termes rhétoriques comme *topos* ou enthymème, ou relevant d'une ontologie grammaticale comme sujet et prédicat. Ces termes sont indéterminés, "un sujet (un être), une propriété (un prédicat)". Il s'agit d'une *formulation générique* du *topos*.

Le *topos*, parce qu'il exprime une structure commune à un ensemble d'enthymèmes, est considéré comme une forme logique. La forme dite logique du *topos* des contraires est très simple (ce n'est pas le cas de tous les *topoi*). Selon la formulation de Ryan (1984: 97), elle s'écrit:

1A — If A is the contrary of B, and C the contrary of D, then if C is not predicated of A, then D is not predicated of B

1B — If A is the contrary of B, and C the contrary of D, then if C is predicated of A, then D is predicated of B

Selon la formulation de Walton & al. (2008: 107) l'argument "from opposites" a deux formes:

Positive form: The opposite of the subject S has the property P

Therefore, S has the property *not-P* (the opposite of property P)

Negative form: The opposite of the subject S has the property *not-P*

Therefore, S has the property P (the opposite of the property *not-P*)

En pratique, on voit que la "forme logique" s'obtient en remplaçant les termes clés, les variables, par des lettres. La première proposition est simplement notée sous la forme standard des propositions analysées <A est C>, ou <S est P>. En fait, il s'agit simplement d'une abréviation d'écriture. Elle est utile en particulier parce qu'elle permet d'éviter les formulations tortueuses parfois nécessaires pour bien exprimer la coréférence. Une "forme logique" au sens fort serait une forme capable d'entrer dans un calcul; en fait, ici, le seul calcul nécessaire est de l'ordre de l'actualisation de la forme générique (*topos*) dans une forme spécifiée (enthymème).

3.2 Un exemple d'analyse du *topos* des contraires

Considérons le passage suivant (dont la référence a été égarée):

It took billions of years and ideal conditions before humans appeared on the planet, maybe one global warming will be enough to make it disappear

Est-il possible de montrer que ce passage composé de deux énoncés juxtaposés est structuré par le *topos* des contraires?⁵

La structure inférentielle argumentative est bien marquée, allant du certain, E1, qui exprime une donnée, une affirmation catégorique portant sur le passé, vers du possible, E2, qui propose une affirmation restreinte, modalisée en *maybe*:

E1, (*maybe*) (Futur) E2

Dans le langage de Toulmin, on est bien dans une structure <Data, so, Modal, Claim>. On remarque également que ces énoncés ont la même structure, exprimant des consécutives. Ce parallélisme laisse bien augurer d'une occurrence du *topos* des contraires.

La structure à prendre en considération pour l'opération n'est pas la structure grammaticale simple <S est P>, mais la structure consécutive <Conditions, Résultat>, <C a abouti à R>, <C (résultatif) R>:

It took billions of years and ideal conditions before humans appeared on the planet

it took B before A = B has been necessary for A

⁵ Je remercie Philip Miller, qui a bien voulu relire cette analyse. Je suis seul responsable des erreurs.

billions of years and ideal conditions RÉSULTAT humans appeared on the planet
maybe one global warming will be enough to make it disappear
 W will be enough for D = maybe W will be enough for D
 one global warming RÉSULTAT [makes] it disappear

On recherche donc de possibles contraires sur les éléments fondamentaux de la structure <C (résultatif) R>. Les résultatifs *appear / disappear* sont clairement opposés:

humans appeared on the planet
to make it disappear (it = humanity)

Les conditions sont-elles dans une relation d'opposition? La condition E2, *one global warming* n'est pas forcément quelque chose de très simple, qu'on puisse opposer directement à la condition de E1, *it took billions of years and ideal conditions*. Néanmoins, E1 et E2 ont clairement des orientations argumentatives opposées.

(i) Considérons le thème de E1, "*it took billions of years and ideal conditions before ...*":

- *billions of years* est orienté vers "c'est long"
- *ideal conditions* est orienté vers "c'est rare".

Ces deux orientations sont donc parfaitement convergentes, vers une inférence globale "*c'est un processus très complexe*".

(ii) Considérons le thème de E2, "*one global warming will be enough*"; il est possible de proposer l'inférence à "*c'est un processus très simple*":

- le déterminant "*one*" oriente vers l'unicité, "*just one*", et la simplicité;
- *will be enough* signifie "*as much as needed*" pour un certain accomplissement; la condition est *suffisante*, alors que pour la production de l'humanité il a fallu la conjonction de *deux* conditions.

Si on accepte cette reconstruction, alors on attribue au discours analysé la structure suivante, qui correspond bien au *topos* des contraires:

ça a été très compliqué pour produire A
 so, *maybe*
 il sera très simple de faire disparaître A

Dans ce dernier paragraphe, j'espère avoir montré avant tout que l'attribution d'un type d'argument à un passage nécessite une argumentation. Si on est plus ou moins d'accord avec ce qui précède, on conclut qu'on a affaire à une argumentation par les contraires. Dans tous les cas, on sera d'accord pour dire que la question ne va pas de soi.

4. Conclusion: les *topoi* comme principes de compréhension des textes et interactions

Une tâche essentielle qui incombe à l'analyste de l'argumentation est l'identification des types d'arguments. Elle permet de reconnaître le principe de cohérence qui organise le passage, fournit une interprétation et enrichit ainsi le texte analysé.

Pour être menée à bien, cette opération repose sur une définition des types d'arguments: c'est pour cela que sont faits les typologies et les catalogues. Leur connaissance est donc aussi indispensable à l'analyste que l'encyclopédie des champignons au cueilleur. Ni "l'expert" ni "le débutant" ne peuvent se dispenser d'y avoir explicitement recours, non plus que de développer explicitement l'argumentation qui les autorise à rattacher tel passage à tel type. L'analyse de l'argumentation est une discipline argumentative.

BIBLIOGRAPHIE

- Aristote (1932/2007): Rhétorique. Paris (Belles Lettres) (trad. M.Dufour et trad. P Chiron).
- Bailly, A. (1901): Abrégé du dictionnaire grec-français. Paris (Hachette).
- Blair, J. A. (2012): Groundwork in the Theory of Argumentation. Dordrecht (Springer).
- Boethius, (1978): De Topicis differentiis. Ithaca (Cornell University Press).
- Chiron, P. (2007): Introduction. In Aristote, Rhétorique. Paris (Garnier-Flammarion).
- Cicéron (1990): Topiques. Paris (Les Belles Lettres).
- Eemeren, F. van & Grootendorst, R. (1992): Argumentation, communication and Fallacies: A Pragmadiialectical Perspective. Hillsdale (Lawrence Erlbaum).
- Kibédi-Varga, Á. (2002 [1970]): Rhétorique et littérature. Paris (Klincksieck).
- McAdon, B. (2003): Probabilities, Necessary signs, Idia and Topoi: The Confusing Discussion of Material for Enthymemes in the Rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 36(3), 223-248.
- (2004): Two Irreconcilable Conceptions of Rhetorical Proof in Aristotle's Rhetoric. *Rhetorica*, 22, 4, 307-325.
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca L. (1976 [1958]): Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique. Paris (Presses universitaires de France).
- Plantin, C. (1991): Question > Arguments > Réponses". In Orecchioni C. (éd.), La Question. Lyon (PUL).
- (2005): L'argumentation – Histoire, théories, perspectives. Paris (Presses universitaires de France).
- (2016): Dictionnaire de l'argumentation. Lyon (ENS Éditions).
- (à paraître): Argumentation in the Knowledge Society. In M. Załęska & U. Okulska (éds.), Rhetoric, Discourse and Knowledge. Bern (Peter Lang).
- Ryan, E. E. (1984): Aristotle's theory of rhetorical argumentation. Montréal (Bellarmine).
- Toulmin, S. E., Rieke, R. & Janik, A. (1984): An introduction to reasoning. New York (McMillan).
- Walton, D. (1996): Argumentation schemes for presumptive reasoning. Mahwah (Lawrence Erlbaum).
- Walton, D., Reed, C. & Macagno F. (2008): Argumentation schemes. Cambridge (Cambridge).

Quels critères pour déterminer la "meilleure" explication scientifique?

Jean H.M. WAGEMANS

Université d'Amsterdam

In justifying their choice of the 'best' scientific explanation from a number of candidate explanations, scientists may employ specific theoretical virtues and other criteria for good scientific theories. This paper is aimed at providing an inventory of such criteria and at analyzing how they function argumentatively by indicating their systematic place within the pattern of argumentation based on abduction.

1. Introduction¹

La nature des explications scientifiques a fait l'objet de recherches approfondies. Des chercheurs appartenant à des domaines aussi divers que, respectivement, la philosophie, la psychologie et la sociologie ont décrit le type de raisonnement qui consiste à trouver une explication scientifique, les circonstances cognitives dans lesquelles une telle explication est produite et les aspects sociaux qui jouent un rôle dans les pratiques scientifiques².

Dans le domaine de la théorie de l'argumentation, l'intérêt pour le discours universitaire en général et les explications scientifiques en particulier est relativement nouveau. Contrairement aux travaux menés dans les domaines mentionnés ci-dessus, les recherches théoriques sur le raisonnement aboutissant à une explication scientifique ne portent pas sur la *genèse* d'une telle explication, mais sur sa *justification*, c'est-à-dire sur la façon dont les scientifiques appuient leurs affirmations avec des arguments. Dans cet article, je chercherai à décrire le contenu ainsi que la fonction argumentative des critères que les scientifiques emploient lorsqu'ils justifient leur choix de la "meilleure" explication scientifique à partir d'un certain nombre d'explications candidates sur un phénomène observé.

Les philosophes de la science ont qualifié la forme de raisonnement sous-jacente aux explications scientifiques d'"abduction" ou d'"inférence à la meilleure explication". Dans la deuxième section, je résumerai sommairement

¹ Cet article a été publié en anglais dans D. Mohammed & M. Lewiński (éds.) (2016): *Argumentation and Reasoned Action: Proceedings of the 1st European Conference on Argumentation*, Lisbon, 2015. Vol. II, 43-53. London: College Publications. Nous avons reçu l'aimable autorisation de l'auteur et des éditeurs pour la présente traduction, assurée par Valérie Manasterski et revue par Thierry Herman.

² Pour une vue d'ensemble de la recherche sur ce sujet, voir l'exemple de Hackett et al. (2008).

le schème argumentatif généré lorsque les scientifiques justifient ainsi leurs explications d'un phénomène observé.

Les philosophes de la science ont également envisagé les vertus théoriques ou les critères pour déterminer si une explication peut véritablement être appelée une "bonne" explication scientifique. Dans la section trois, je présenterai un inventaire de ces critères et je déterminerai leur fonction argumentative pour justifier le choix de la "meilleure" explication scientifique.

L'histoire de la science fournit une pléthore d'exemples de théories scientifiques que l'on a remplacées par de meilleures explications. Pour illustrer l'utilisation de l'outil analytique développé, je donnerai dans la quatrième section une analyse des arguments impliqués dans la justification du remplacement de la "théorie du phlogistique" par la "théorie de l'oxygène" dans le domaine de la chimie du XVIII^e siècle. L'analyse précise quels critères sont impliqués en préférant une théorie à l'autre et comment ces critères fonctionnent sur le plan argumentatif.

Enfin, dans la section cinq, je discuterai de mes conclusions et j'indiquerai la nécessité de faire un inventaire supplémentaire des règles de décision afin de permettre une analyse plus complète sur la façon dont les scientifiques justifient leurs explications des phénomènes observés.

2. Le schème argumentatif fondé sur l'abduction

Pour déterminer la fonction argumentative des critères relatifs aux "bonnes" théories scientifiques, il est nécessaire de disposer d'une explication sur la façon dont les scientifiques justifient leurs explications. Dans cette section, je fournirai une explication en résumant la structure générale du type d'argument basé sur l'abduction³. La description du modèle dans cette section est une version modifiée de la description que j'ai présentée dans un document antérieur (Wagemans 2014).

Selon l'idée reçue en philosophie de la science, l'abduction joue un rôle clé dans la pratique scientifique, puisque c'est la forme de raisonnement que les scientifiques utilisent pour générer une explication pour un phénomène observé. Le philosophe C.S. Peirce est reconnu pour avoir fourni une description séminale de ce type de raisonnement, qui se déroule comme suit:

Bien avant que je considère l'abduction comme une inférence, les logiciens ont reconnu que l'opération qui consiste à adopter une hypothèse explicative – précisément ce qu'est l'abduction – était soumise à certaines conditions. A savoir que l'hypothèse ne peut être admise, même en tant qu'hypothèse, sauf si l'on suppose qu'elle rend compte des faits ou de certains d'entre eux. La forme d'inférence est donc la suivante:

³ Voir van Eemeren (2016) pour une explication générale relative aux points de départ pragmatodialectiques pour ce qui concerne la recherche de modèles argumentatifs (argumentative patterns) dans divers domaines de la communication.

Le fait surprenant, *C*, est observé;
 Mais si *A* était vrai, *C* serait une chose logique,
 Il y a donc lieu de soupçonner que *A* est vrai.

Ainsi, *A* ne peut pas être déduit abductivement, ou en d'autres termes ne peut être supposé abductivement jusqu'à ce que son contenu entier soit déjà présent dans la prémisse, "Si *A* était vrai, *C* serait une chose logique." Peirce (1974: 5.189, notre trad.)

Dans les termes théoriques de l'argumentation, cette définition "génération" de l'abduction peut se traduire par un modèle composé des éléments suivants:

- 1 On pourrait considérer que *A* est vrai
- 1.1 Le cas *C* est observé
- 1.1' Si le cas *C* est observé, on peut supposer que *A* est vrai
- 1.1'.1 Si *A* était vrai, *C* irait de soi

En dehors de la description donnée par Peirce, on peut aussi trouver une description quelque peu différente du raisonnement abductif. Partant de l'idée que l'abduction joue un rôle clé dans le processus de recherche des explications des faits observés, certains philosophes ont soutenu l'idée que l'abduction n'implique pas seulement le processus de génération d'hypothèses, mais aussi le processus consécutif impliquant la sélection du "meilleur" candidat parmi les hypothèses qui ont été générées. Cela a conduit à une tradition dans laquelle l'abduction est décrite comme une forme de raisonnement qui implique le processus de sélection. Dans cette tradition, l'abduction est définie comme "inférence à la meilleure explication"⁴.

La principale différence entre les deux définitions de l'abduction est que si la définition générative implique uniquement le raisonnement à partir des faits observés menant à une explication possible de ces faits, la définition "sélective" implique également de faire un choix entre un certain nombre d'explications candidates:

Dans les manuels sur l'épistémologie ou la philosophie de la science, on trouve souvent des formulations de l'abduction du type:

ABD1 Etant donné les preuves concrètes de *E* et les explications candidates H_1, \dots, H_n de *E*, inférez la vérité de l'hypothèse H_i qui explique le mieux *E*.

Une observation souvent faite à propos de cette règle et qui souligne un de ses problèmes potentiels est qu'elle présuppose les notions d'explication candidate et de meilleure explication, dont aucune des deux n'a d'interprétation claire. Douven (2011: 10-11, notre trad.)

Comme la définition générative de l'abduction, la définition sélective implique un point de vue qui se fonde sur une explication spécifique d'un fait observé et sur un argument principal exprimant ce fait. En utilisant les mêmes mots, à

⁴ Voir Aliseda (2007: 226) pour une explication sur la distinction entre le processus de "génération" et le processus de "sélection" des explications. Sur les différences entre les deux définitions de l'abduction, voir par exemple Campos (2011), Minnameier (2004) et Paavola (2006).

l'exception des variables portant sur l'explication et le fait observé, ces deux éléments du modèle peuvent être respectivement exprimés par: "On peut considérer que H_i est vrai" et "Le cas E est observé".

A la différence de la définition générative de l'abduction, la définition sélective mentionne les notions d'"explication candidate" et de "meilleure explication". En intégrant ces notions dans la formulation de l'argument soutenant la force de justification de l'argument principal, on peut identifier le modèle argumentatif suivant:

- 1 On pourrait considérer que H_i est vrai
- 1.1 Le cas E est observé
- 1.1' Si le cas E est observé, on peut supposer que H_1 est vrai
 - 1.1'.1 Parmi les explications candidates $H_1 - H_n$, H_i est la meilleure explication de E

Dans ce second modèle, l'argument qui soutient la force de justification de l'argument principal exprime un point de vue évaluatif sous-jacent à propos du choix de la meilleure explication à partir d'un certain nombre d'explications candidates (1.1'.1). Dans la section suivante, je présenterai un inventaire des vertus théoriques des critères utilisés par les scientifiques afin de justifier ce point de vue évaluatif implicite.

3. Justifier le choix de la "meilleure" explication

Dans le cas où les scientifiques appuient leur explication d'un phénomène observé en faisant valoir que c'est la meilleure explication choisie parmi un certain nombre d'explications candidates, il est possible qu'ils justifient davantage leur choix de la "meilleure" explication par anticipation ou en réaction au doute ou aux critiques soulevées par leurs pairs. Comme Douven le remarque, dans de telles justifications, des vertus théoriques spécifiques peuvent jouer un rôle:

(...) on dit souvent que cette dernière [la meilleure explication, JW] doit faire appel aux vertus dites théoriques, comme la simplicité, la portée générale et la cohérence avec les théories établies; la meilleure explication serait alors l'hypothèse qui, dans l'ensemble, correspond le mieux à ces vertus. Douven (2011: 10-11, notre trad.)

Comment cet "appel aux vertus théoriques" peut être décrit dans les termes théoriques de l'argumentation? Et quelle signification donner à « dans l'ensemble » [on balance]? Afin de répondre à ces questions, je vais décrire une extension du modèle argumentatif fondé sur l'abduction sélective précédemment décrite.

Dans le modèle, l'argument exprimant le choix de la meilleure explication est formulé comme "parmi les explications candidates $H_1 - H_n$, H_i est la meilleure explication de E ". Étant donné que faire un choix fait toujours intervenir des critères sur la base desquels on décide de la meilleure option, cette argumentation peut être étayée par des arguments exprimant les scores des

explications candidates fondés sur les critères de décision utilisés. Autrement dit, ces arguments peuvent être représentés sous la forme d'une matrice de décision dont les dimensions dépendent du nombre d'explications candidates ($H_1 - H_n$) et du nombre de critères ($C_1 - C_n$) impliqués dans la prise de décision; matrice qui contiendra les résultats ($S_{1,1} - S_{n,n}$) des explications candidates fondés sur ces critères.

	C_1	C_2	C_3	C_4
H_1	$S_{1,1}$	$S_{1,2}$	$S_{1,3}$	$S_{1,4}$
H_2	$S_{2,1}$	$S_{2,2}$	$S_{2,3}$	$S_{2,4}$
H_3	$S_{3,1}$	$S_{3,2}$	$S_{3,3}$	$S_{3,4}$

Fig. 1 Matrice décisionnelle concernant le choix de la meilleure explication

L'argumentation exprimant les résultats des explications candidates à partir des critères de décision employés peut alors être formulée comme suit: " $H_1 - H_n$ répond aux critères $C_1 - C_n$ avec les résultats $S_{1,1} - S_{n,n}$ ".

En ce qui concerne le contenu des critères en cause, Douven mentionne dans la citation ci-dessus trois "vertus théoriques" spécifiques qui peuvent jouer un rôle pour décider quelle est la meilleure explication: "simplicité, portée générale et cohérence avec des théories établies". Un état de la littérature sur ce sujet montre en fait qu'il existe de nombreuses vertus et d'autres types de critères et que leur application peut varier considérablement d'un domaine à l'autre. Le philosophe de la science, Thomas Kuhn, pour ne citer qu'un autre exemple, distingue cinq critères permettant d'évaluer l'adéquation d'une théorie:

Parmi des réponses assez courantes, j'en sélectionne cinq, non pas parce qu'elles sont exhaustives, mais parce qu'elles sont individuellement importantes et collectivement assez variées pour indiquer ce qui est en jeu... Ces cinq caractéristiques – précision, cohérence logique, portée, simplicité et fécondité – sont toutes des critères standards pour évaluer la justesse d'une théorie ... En combinaison avec d'autres critères de même nature, ils fournissent *la* base partagée pour le choix d'une théorie. (Kuhn: 1998: 103, notre trad., ital. d'origine)

Je présente ci-dessous le résultat de mon état de la littérature au sujet des vertus théoriques et des critères pour de bonnes théories scientifiques, dans lequel, pour plus de clarté, j'ai regroupé les critères sous trois rubriques différentes. Ces dernières expriment le rapport entre les critères et trois des principaux aspects de la situation dans laquelle se déroule la décision (sans prétendre à l'exhaustivité de la liste ni à l'exclusivité mutuelle des catégories):

Critères liés au phénomène observé	<ul style="list-style-type: none"> – exactitude – portée, fécondité, universalité, force explicative, pouvoir de subsumer
Liés au contexte scientifique	<ul style="list-style-type: none"> – réfutabilité, contenu empirique (testabilité, observabilité) – cohérence – cohérence logique (consistance)

Liés aux explications concurrentes	<ul style="list-style-type: none"> - simplicité, élégance - parcimonie (peu d'hypothèses) - conciliation (preuves convergentes)
------------------------------------	--

Fig. 2 Inventaire des critères pour les "bonnes" explications

Tandis que les philosophes de la science s'accordent plus ou moins sur le contenu des critères, ils ne semblent pas comprendre pleinement comment les scientifiques utilisent ces critères pour arriver à la "meilleure explication". Kuhn observe deux problèmes concernant cette question. Un problème est lié à l'imprécision éventuelle des critères individuels utilisés pour déterminer l'acceptabilité des théories scientifiques, et le second concerne les conflits qui peuvent survenir lorsqu'il y a plus d'un critère en jeu:

Individuellement, les critères sont imprécis: les individus peuvent légitimement différer quant à leur application à des cas concrets. En outre, lorsqu'ils sont développés ensemble, ils apparaissent bien souvent en conflit les uns avec les autres; la précision peut, par exemple, dicter le choix d'une théorie, mais la portée dictera le choix de sa concurrente. Kuhn (1998: 103-104, notre trad.)

De plus, même si les scientifiques s'entendent sur les critères à employer, ils peuvent leur attribuer différents facteurs de pondération et aboutir ainsi à une décision différente:

Quand les scientifiques doivent choisir entre des théories concurrentes, deux hommes pleinement engagés dans la même liste de critères peuvent néanmoins atteindre des conclusions différentes. Kuhn (1998: 105, notre trad.)

En nous fondant sur ces problèmes de compréhension quant à l'utilisation des critères pour arriver à une conclusion sur la nature de la meilleure explication, nous pourrions conclure que les scientifiques, outre les scores eux-mêmes, pourraient étayer avec plus de force leurs justifications mentionnant ces scores par une argumentation qui exprime la règle de décision spécifique impliquée. Ceci conduit à l'extension suivante du modèle argumentatif:

- 1.1'.1 Parmi les explications candidates $H_1 - H_n$, H_i est la meilleure explication de E
- 1.1'.1.1 $H_1 - H_n$ satisfait aux critères $C_1 - C_n$ avec les scores $S_{1,1} - S_{n,n}$
- 1.1'.1.1' Si $H_1 - H_n$ satisfait aux critères $C_1 - C_n$ avec les scores $S_{1,1} - S_{n,n}$, alors, parmi les possibles explications $H_1 - H_n$, H_i est la meilleure explication de E
- 1.1'.1.1'.1 La règle de décision R s'applique

Dans cette extension du modèle, l'argument exprimant le choix de la meilleure explication (1.1'.1) fonctionne comme la conclusion d'une argumentation sous-jacente qui est soutenue par une argumentation exprimant les scores des explications candidates fondés sur les critères impliqués (1.1'.1.1), dont le pouvoir de justification est étayé par un argument mentionnant la règle de décision appliquée (1.1'.1.1'.1).

4. Analyse d'un exemple

Afin d'illustrer comment le modèle étendu d'argumentation fondé sur l'abduction sélective peut être utilisé pour reconstruire les justifications d'explications scientifiques, je vais maintenant analyser un exemple tiré de l'histoire de la chimie. L'exemple concerne le renversement de la "théorie du phlogistique" de la combustion par la "théorie de l'oxygène".

L'explication donnée par les scientifiques de la fin du XVII^e siècle à propos de l'observation selon laquelle certaines substances sont capables de brûler et de rouiller (c'est-à-dire, en termes modernes, de s'oxyder) se fonde sur l'existence d'un élément semblable au feu qui est normalement inhérent à la substance, mais qui disparaît pendant le processus d'oxydation. La théorie a été proposée pour la première fois par Becher en 1667, tandis qu'une variante dans laquelle cet élément disparaissant lors de l'oxydation a été appelé "phlogiston" a été diffusée par Stahl en 1703. Au cours du XVIII^e siècle, il est devenu clair que, parmi d'autres problèmes, la théorie du phlogistique ne pouvait pas expliquer l'observation empirique selon laquelle le poids des substances augmente lorsqu'elles brûlent. À la fin de ce même siècle, la théorie fut remplacée par la "théorie de l'oxygène" proposée par Lavoisier. Cette théorie explique la combustion en supposant l'existence d'un élément appelé "oxygène".

Dans un article paru en 1783 et connu sous le titre de "Réflexions sur le phlogistique", Lavoisier avance un certain nombre d'arguments contre la théorie du phlogistique et défend aussi sa propre théorie de l'oxygène. Dans l'introduction de l'article, il emploie les vertus théoriques de la force explicative, de la simplicité et de la parcimonie:

Dans la suite des mémoires que j'ai communiqués à l'Académie, j'ai passé en revue les principaux phénomènes de la chimie; j'ai insisté sur ceux qui accompagnent la combustion, la calcination des métaux, et, en général, toutes les opérations où il y a absorption et fixation d'air. J'ai déduit toutes les explications d'un principe simple, c'est que l'air pur, l'air vital, est composé d'un principe particulier qui lui est propre, qui en forme la base, et que j'ai nommé *principe oxygine*, combiné avec la matière du feu et de la chaleur. Ce principe une fois admis, les principales difficultés de la chimie ont paru s'évanouir et se dissiper, et tous les phénomènes se sont expliqués avec une étonnante simplicité.

Mais si tout s'explique en chimie d'une manière satisfaisante sans le secours du phlogistique, il est par cela seul infiniment probable que ce principe n'existe pas; que c'est un être hypothétique, une supposition gratuite; et, en effet, il est dans les principes d'une bonne logique de ne point multiplier les êtres sans nécessité. Peut-être aurais-je pu m'en tenir à ces preuves négatives, et me contenter d'avoir prouvé qu'on rend mieux compte des phénomènes sans phlogistique qu'avec le phlogistique; mais il est temps que je m'explique d'une manière plus précise et plus formelle sur une opinion que je regarde comme une erreur funeste à la chimie, et qui me paraît en avoir retardé considérablement les progrès par la mauvaise manière de philosopher qu'elle y a introduite. Lavoisier (1862 [1777]: 623-624, ital. d'origine)

Dans un passage ultérieur, Lavoisier explique que la "théorie du phlogistique" ne cadre pas avec l'observation selon laquelle le processus de combustion implique une augmentation de poids:

Suivant Stahl, le phlogistique, le principe inflammable, est un corps pesant; et, en effet, on ne peut pas se former une autre idée d'un principe terreux, ou au moins dans la composition duquel entre l'élément terreux; il a même essayé, dans son traité du soufre, d'en déterminer la pesanteur.

Cette théorie de Stahl sur la calcination des métaux et sur la combustion en général ne rendait pas compte d'un phénomène très-anciennement observé, vérifié par Boyle, et qui est devenu aujourd'hui une vérité incontestable, c'est que tous les corps combustibles augmentent de poids pendant le temps qu'ils brûlent et se calcinent; c'est ce qu'on observe surtout d'une manière frappante dans les métaux, dans le soufre, dans le phosphore, etc. Or, dans le système de Stahl, il s'échappe des métaux, pendant qu'on les calcine, et des corps combustibles qui brûlent, du phlogistique qui est un principe pesant; ils doivent donc perdre une quantité de leur poids au lieu d'en acquérir. Lavoisier (*ibid.*: 625-626)

Enfin, après avoir discuté de plusieurs tentatives d'autres scientifiques pour sauver la théorie du phlogistique en faisant des adaptations à la version de Stahl, Lavoisier résume ses objections dans la conclusion de l'article de la manière suivante:

Toutes ces réflexions confirment ce que j'ai avancé, ce que j'avais pour objet de prouver, ce que je vais répéter encore, que les chimistes ont fait du phlogistique un principe vague qui n'est point rigoureusement défini, et qui, par conséquent, s'adapte à toutes les explications dans lesquelles on veut le faire entrer; tantôt ce principe est pesant, et tantôt il ne l'est pas; tantôt il est le feu libre, tantôt il est le feu combiné avec l'élément terreux; tantôt il passe à travers les pores des vaisseaux, tantôt ils sont impénétrables pour lui; il explique à la fois la causticité et la non-causticité, la diaphanéité et l'opacité, les couleurs et l'absence des couleurs. C'est un véritable Protée qui change de forme à chaque instant. Lavoisier (*ibid.*: 640)

Dans ce résumé, Lavoisier affirme que la théorie doit être abandonnée parce que le principe est "vague" et "pas rigoureusement défini", signifiant par là que le phlogistique s'est vu attribuer beaucoup de propriétés différentes et contradictoires. Cette critique se fonde sur les critères de force explicative et de la cohérence logique. Bien que l'hypothèse du phlogistique permette d'expliquer de nombreuses observations différentes, elle s'accompagne d'une perte de cohérence logique ou de consistance.

Si on utilise les modèles argumentatifs identifiés ci-dessus, le choix de Lavoisier de la "théorie de l'oxygène" au détriment de la "théorie du phlogistique" peut être reconstitué de la manière suivante:

- 1 On peut supposer qu'il existe un élément appelé oxygène
- 1.1 Il est observé que certaines substances se décomposent et rouillent (s'oxydent)
 - 1.1'.1 Parmi les explications candidates telles que l'oxygène et le phlogistique, l'oxygène est la meilleure explication à l'oxydation de ces substances
 - 1.1'.1.1a La théorie du phlogistique explique la combustion, la rouille et d'autres phénomènes, mais n'explique pas pourquoi toutes les substances combustibles augmentent de poids lorsqu'elles brûlent ou calcinent. Or, la théorie de l'oxygène prédit que les substances combustibles deviennent plus lourdes quand elles brûlent, ce qui est confirmé par des expériences.
 - 1.1'.1.1b La théorie de l'oxygène explique les phénomènes observés avec une simplicité étonnante.
 - 1.1'.1.1c La théorie du phlogistique multiplie sans nécessité les entités.
 - 1.1'.1.1d On attribue au phlogistique des propriétés contradictoires.

Dans cette reconstruction, l'argument 1.1'.1.1a contient les scores des explications candidates liés au critère "force explicative" ou "pouvoir de subsumer"; l'argument 1.1'.1.1b exprime le résultat d'un des candidats en regard de la "simplicité"; les arguments 1.1'.1.1c et 1.1'.1.1d expriment les résultats de l'autre candidat en ce qui concerne la "parcimonie" et la "cohérence logique". La reconstruction montre clairement que tous les candidats n'ont pas été classés selon tous les critères et qu'une règle de décision explicite fait défaut (même si nous pouvons supposer que la force explicative concernant les substances combustibles qui prennent du poids est considérée comme très importante sinon décisive).

5. Conclusion

Dans cet article, j'ai décrit le modèle argumentatif basé sur l'abduction en rendant compte des propos influents concernant ce type de raisonnement et en traduisant ce qui a été avancé dans le domaine de la philosophie de la science dans les termes de la théorie de l'argumentation. Ce modèle comporte une explication scientifique particulière en tant que point de vue à défendre et un fait observé, lequel est expliqué, comme l'argument principal. Dans la situation où plusieurs explications candidates ont été prises en considération, le modèle peut être étendu avec un argument qui soutient la force de justification de l'argument principal et qui exprime le choix de la meilleure explication: "Parmi les explications candidates $H_1 - H_n$, H_i est la meilleure explication de E ". Après avoir dressé un inventaire des vertus théoriques et des critères que les scientifiques peuvent utiliser pour justifier ce choix, j'ai indiqué la fonction argumentative de ces critères en étendant davantage le modèle. En outre, j'ai souligné le besoin d'étendre encore plus le modèle schématique par une argumentation fondée sur la règle de décision utilisée pour déterminer la meilleure explication. Une exploration future des théories au sujet de leurs modes de sélection et de pondération des critères impliqués dans la décision pourra aider à décrire les règles de décision spécifiques impliquées. Enfin, j'ai analysé un exemple tiré de l'histoire de la science afin d'illustrer comment le modèle argumentatif peut être utilisé comme un outil d'analyse afin de reconstruire les justifications des explications scientifiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Aliseda, A. (2007): Abductive reasoning: Challenges ahead. *Theoria*, 22(3), 261-270.
- Campos, D.G. (2011): On the distinction between Peirce's abduction and Lipton's inference to the best explanation. *Synthese*, 180, 419-442.
- Curd, M., & Cover, J.A. (1998): *Philosophy of science: The central issues*. New York / London (Norton).
- Douven, I. (2011): Abduction. In E.N. Zalta (éd.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2011 Edition). URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/abduction/>.

- Eemeren, F.H. van (2016): Identifying argumentative patterns: A vital step in the methodical development of pragma-dialectics. *Argumentation*, 30(1), 1-23.
- Hackett, E.J., Amsterdamska, O., Lynch, M., & Wajcman, J. (éds.) (2008): *The handbook of science and technology studies* (3rd edition). Boston, MA / London (MIT Press).
- Kuhn, T.S. (1998): Objectivity, value judgment, and theory choice. Reprinted in M. Curd and J.A. Cover, *In Philosophy of science: The central issues* (éds.). New York / London (Norton), 102-118.
- Lavoisier, A. (1862 [1777]): *Réflexions sur le phlogistique pour servir de suite à la théorie de la combustion et de la calcination*. Paru dans les *Mémoires de l'Académie des sciences*. Retrouvé online sur www.lavoisier.cnrs.fr
- Minnameier, G. (2004): Peirce-suit of truth: Why inference to the best explanation and abduction ought not be confused. *Erkenntnis*, 60, 75-105.
- Paavola, S. (2006): Hansonian and Harmanian abduction as models of discovery. *International Studies in the Philosophy of Science*, 20(1), 93-108.
- Peirce, C.S. (1974): *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Edited by Charles Hartshorne and Paul Weiss. Cambridge, MA (Harvard University Press).
- Wagemans, J.H.M. (2014): The assessment of argumentation based on abduction. In D. Mohammed & M. Lewiński (éds.), *Virtues of argumentation: Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA), 22-26 May 2013* (pp. 1-8). Windsor, ON: OSSA.

De la *captatio* à la *partitio*: rhétorique de l'introduction de l'article de recherche

Thierry HERMAN

Université de Neuchâtel, Université de Lausanne, Università della Svizzera Italiana

The introductions of research articles can often be described within the well-known frame of the "Creating a Research Space" (CARS) model of John Swales. Yet, this contribution wants to discuss this model in parallel with the ancient rhetoric model of *dispositio*. It is argued that the CARS model does not envision a *captatio benevolentiae* in research articles, which are in fact quite often present. Then, the place and importance of the *partitio*, that is to say the announcement of the plan, is analyzed in a corpus of research articles to highlight this important but somewhat neglected move in the introduction. The aim of this article is to design a model of introduction within a rhetoric and text linguistics point of view.

Finissons ce numéro de Tranel par l'introduction... Alors que les articles portant sur l'introduction de l'article de recherche sont abondants dans la littérature scientifique, comme on le verra, le rapprochement avec la théorie rhétorique classique n'est, à ma connaissance, jamais proposé. Or, si l'on considère, globalement et assez grossièrement, que l'écrit scientifique est composé d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion, la comparaison avec le dispositif rhétorique classique peut nous alerter sur l'intérêt sinon la nécessité d'une observation plus fine. Quintilien, en effet, avant le livre sur les preuves (le développement argumentatif) et sur la péroraison (la conclusion), consacre le livre IV de l'*Institution oratoire* à cinq parties préalable: l'exorde, la narration, la digression, la proposition et la division (*partitio*). Ces cinq composantes introductives, que l'on considèrera comme des mouvements, pourraient avoir quelque pertinence pour l'introduction de l'article de recherche, même s'il s'agit d'un genre discursif qui échappe à la tripartition rhétorique des genres judiciaire, délibératif et épideictique. Le modèle majeur de l'introduction de l'article de recherche, à savoir le modèle CARS (*Creating a Research Space*) de John Swales (1990, 2004), sur lequel nous reviendrons dans les pages qui suivent, s'inscrit pourtant hors de certains mouvements rhétoriques de l'introduction.

Le but de cette contribution, défendre la pertinence d'un moule rhétorique pour une pratique moderne de communication scientifique, pourrait paraître anachronique et vain. Je voudrais au contraire montrer une forme d'actualité de la rhétorique dans l'écrit scientifique en identifiant des réminiscences de la technique – ou *tekhnè* – rhétorique dans l'article de recherche. Ces dernières nous éclaireront sur des pratiques textuelles actuelles de l'écrit scientifique et

permettront d'offrir des pistes pour l'enseignement de l'écrit académique¹ à des étudiants. En somme, je me demanderai en quoi l'introduction telle qu'elle est envisagée en rhétorique classique gagne à entrer en dialogue avec le modèle de l'introduction CARS de John Swales.

D'aucuns pourraient considérer le rapprochement entre rhétorique classique et écrit scientifique comme artificiel. Pourtant, comme l'affirme Tutin et comme le présent numéro de *Tranel* le prétend, considérer l'écrit scientifique comme une pratique discursive strictement apodictique serait une erreur:

Les écrits scientifiques sont souvent considérés, comme un genre "neutre", avec un fort effacement énonciatif, où l'auteur se dissimule derrière la présentation de faits objectifs et des modalités de raisonnement partagés par la communauté scientifique. Les travaux accomplis sur ce sujet dans les dernières années (par exemple, Swales 1990; Hyland 2005; Fløttum *et al.* 2006; Rinck 2006) montrent cependant qu'il n'en est rien, en tout cas dans certaines disciplines, et que l'écrit scientifique est véritablement un texte argumentatif, où la dimension rhétorique est fortement présente. Tutin (2010: 16)

On peut hésiter sur l'adverbe "fortement" dans cette citation dans la mesure où les travaux cités, ceux de Hyland ou de Swales, montrent certes que l'article de recherche vise à convaincre, adopte un positionnement et s'ouvre à la différence de points de vue, mais leur but est plus de souligner le caractère argumentatif et non démonstratif de ce type d'écrits, pour reprendre une distinction commentée dans Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958). L'héritage proprement rhétorique est pour sa part plutôt discret dans les travaux cités, à ma connaissance. Cela est dû, mais nous en reparlerons, à une redéfinition de la rhétorique dans l'espace américain, pour lequel Aristote représente une forme de cousinage éloigné. L'héritage culturel et intellectuel des Grecs est plus affirmé au sein de l'espace européen; dès lors, montrer la pertinence d'un ancrage rhétorique classique comme j'entends le faire ici permettrait de jeter un pont entre les différentes traditions des études de la composition ou de la structuration.

Pour construire ce pont, je propose de reprendre les travaux sur l'introduction à l'article de recherche à nouveaux frais, dans ses liens avec la rhétorique classique. Je m'arrêterai cependant dans le cadre de cette étude à deux des cinq composantes, l'exorde (la *captatio benevolentiae*) et la division (ou *partitio*), qui constituent d'une certaine manière l'alpha et l'oméga de l'introduction. Il s'agit de lieux textuels qui mobilisent au premier chef une dimension interactive du métadiscours scientifique, selon Hyland (2005) qui se fonde sur les travaux de Thompson (2001):

¹ Les adjectifs utilisés ici, "scientifique" et "académique", illustrent en fait l'attachement à des sphères sociales différentes. Je qualifie d'écrit scientifique des textes émanant de chercheurs et visant à apporter une pierre à l'édifice de la science (l'article de recherche en étant le parangon) tandis que l'écrit académique désigne l'écrit de l'étudiant en formation au sein d'une académie dont on attend, selon divers degrés de complexité, une forme d'assimilation et d'imitation de l'écrit scientifique.

Les ressources interactives concernent les moyens avec lesquels les scripteurs signalent l'arrangement de leurs textes, en se fondant sur une estimation des connaissances et des façons de comprendre des lecteurs. Hyland (2005: 43-44², je traduis).

J'ai choisi ces deux composantes en raison des bornes qu'elles représentent de manière assez rigide – le début et la fin de l'introduction – ce qui facilite leur identification et les comparaisons entre articles de recherche; mais surtout parce que ces deux parties textuelles sont des moments-clés de l'introduction plus centrés sur la relation avec le lecteur que sur les aspects scientifiques mis en place. L'exorde, s'il est présent, dégage une forme d'image du scripteur en tant que tel, plus ou moins maître d'un jeu rhétorique qui oscille entre *docere* (enseigner) et *placere* (plaire). Le chercheur s'efface au profit du scripteur qui communique avec son lectorat. La *partitio*, quant à elle, découle certes de la question de recherche et articule un contenu scientifique, mais elle vise d'abord à clarifier le parcours textuel subséquent et à faire une promesse aux lecteurs sur l'occupation des différentes parties dégagées dans l'annonce du plan. Ces deux composantes me semblent donc représenter la dimension interactive de manière particulièrement plus saillante que d'autres parties de l'introduction.

Pour compléter les observations et illustrer les différents points abordés, j'ai choisi de faire l'analyse de toutes les introductions des articles de recherche d'une précédente livraison de *Tranel*, consacrée à l'hyperbole (n°61-62). Le but n'est évidemment pas de prouver quoi que ce soit – je reviendrai sur les limites de l'exercice – mais de confronter la discussion théorique à ces onze articles afin de donner ainsi une chambre d'écho à des observations théoriques hors sol.

1. Le modèle CARS

Depuis que John Swales (1981, 1990 et 2004) a établi un modèle de l'introduction pour le genre de l'article de recherche, modèle constitué de trois mouvements, les recherches ont explosé. De tous les travaux menés sur l'écrit universitaire, la question de l'introduction à l'article de recherche est celle qui a fait couler le plus d'encre. Ainsi, le modèle est appliqué de manière comparative entre l'anglais et le portugais du Brésil (Hirano 2009); il est appliqué aux introductions de thèse (Bunton 2002) ou aux mémoires de master (Samraj 2008); il est amendé et vérifié par des comparaisons entre des disciplines (Samraj 2002, 2005), au sein de sous-disciplines (Ozturk 2007; Khany & Tazik 2010; Atai & Habibie 2012) ou encore dans d'autres disciplines que le modèle d'origine comme l'économie (Lakic 1997) et l'ingénierie informatique (Anthony 1999); il est testé sur des thèses espagnoles (Salom *et al.* 2008), des masters vietnamiens en langue seconde (Thuy Loan & Pramoolsook 2014), des

² "Interactive resources concern the ways writers signal the arrangement of their texts based on their appreciation of the reader's likely knowledge and understandings".

introductions de thèse à Singapour (Ling Cheung 2012). Au-delà de leur diversité, ces études montrent une forme de solidité du modèle de référence.

Le foisonnement théorique sur l'introduction peut se résumer à trois variables très souvent observées et testées que résume le tableau suivant:

Niveau	Discipline	Culture
Travaux de mémoire	Sciences de la nature	Anglo-saxonne
Thèses	Sciences sociales	Française
Articles de recherche	Sciences humaines	Etc.
	Lettres	
	... Et sous-disciplines	

Fig.1 Le modèle CARS et les variables testées dans différents travaux

La première est l'observation du modèle CARS (Creating a Research Space) en fonction du niveau des étudiants: les travaux ont été menés sur des écrits d'étudiants en fin de formation, en thèse, ou de chercheurs confirmés. A ma connaissance, on ne trouve aucune analyse des introductions de travaux des étudiants en phase d'acculturation (Bachelor en Suisse ou Licence en France).

La deuxième est l'observation selon l'ancrage disciplinaire. Les travaux de comparaison entre disciplines ou même entre champs de la même discipline sont assez nombreux. Dans la plupart des cas, ils montrent la nécessité d'adapter le modèle CARS aux contraintes et habitudes disciplinaires, même si cela ne remet pas en question le modèle en soi.

Troisième variable étudiée: la culture. Le modèle CARS a toutefois une certaine tendance, légitimée par l'usage massif de l'anglais comme langue de la science, à se considérer comme universel. Des travaux en rhétorique contrastive montrent des différences sensibles entre le poids respectif donné aux différentes étapes du modèle, mais l'influence du modèle anglais pourrait progressivement gommer les différences.

Rappelons d'abord en quoi consiste ce modèle de l'introduction de l'article de recherche. Swales, par l'analyse de plusieurs introductions dans différentes disciplines, observe un certain nombre de constantes qu'il appelle des "rhetorical moves". Il affine le modèle de 1981 composé de quatre mouvements rhétoriques en 1990 et le réduit à trois mouvements, puis l'ajuste encore en 2004, en tenant compte des critiques et travaux menés depuis. Ces "rhetorical moves", des "mouvements" cycliques (Crookes 1986) qui présentent une forme de stabilisation du genre de l'article de recherche, sont: 1. établir un territoire 2. établir une niche et 3. occuper la niche.

Avant de détailler ces mouvements et comme l'adjectif "rhétorique" risque d'interpeller dans le cadre de la présente livraison de *Tranel*, il faut en saisir les contours. Le terme de rhétorique doit être compris dans le cadre de l'inflation de sens que la discipline antique a subie aux Etats-Unis. Le lien avec Aristote et la dimension de persuasion n'est plus que lointain. La phrase qui suit, issue de l'article "rhetoric" de Wikipedia, est une bonne représentation du sens qu'on

lui donne: "Many contemporary approaches treat rhetoric as human communication that includes purposeful and strategic manipulation of symbols". Autrement dit, la rhétorique aux Etats-Unis est de plus en plus associée à la communication humaine de manière générale pour autant qu'elle soit motivée par une finalité – mais il est difficile d'imaginer une communication sans but ou visée – et que, au service de cette finalité, se déploient des actions stratégiques. Ces dernières sont donc à comprendre comme des *fonctions* assurées par des contenus sémantiques et pragmatiques, à l'instar par exemple de la *Rhetorical Structure Theory* de Mann et Thompson (1988) dont les fonctions rhétoriques entre unités de sens ont été traduites en français par "relations de discours".

1.1 Les trois mouvements

Les mouvements sont donc découpés en phases ou en étapes qui sont également des unités micro-fonctionnelles s'organisant entre elles pour atteindre l'objectif du mouvement. Dans une version étendue que David Bunton (2002) a réalisée à propos des introductions de thèse de doctorat³, il distingue les étapes fréquentes (gardées ici) des étapes occasionnelles:

Mouvement 1: Etablir un territoire
1.1. Clamer le caractère central du sujet
1.2. Généralisations sur le sujet et informations d'arrière-plan
1.3. Définitions de termes (surtout en ingénierie; arts; sciences sociales)
1.4. Revue des recherches préalables
Mouvement 2: Etablir une niche (1 phase parmi 4 possibles – A, B, C, D)
2.1A. Indiquer un trou dans la recherche
2.1B. Indiquer un problème ou un besoin
2.1C. Soulever des questions (surtout dans les arts et sciences sociales)
2.1D. Continuer une tradition (surtout en médecine; sciences sociales)
Mouvement 3: Occuper la niche
3.1. Buts, objectifs
3.2. Annoncer ce que l'on fait, la recherche (surtout en ingénierie; sciences)
3.3. Méthode
3.4. Matériaux, corpus, sujets d'étude
3.5. Résultats
3.6. Produit ou modèle proposé (surtout en ingénierie; sciences sociales)
3.7. Signification / Justification
3.8. Structure de la thèse

Fig.2 Le modèle CARS

³ On pourrait se demander, dans un article qui porte sur l'introduction des articles de recherche, s'il est bien nécessaire de recourir au modèle complet de Bunton sur les introductions de thèse. Mais cet auteur ne fait que développer et compléter le modèle de Swales. Le modèle est donc intéressant par son exhaustivité (ajout des points 1.3., 3.3., 3.5., 3.6. et 3.7.) même si des points sont plus spécifiquement associés aux thèses. Il permet en ce sens d'envisager également l'article de recherche si d'aventure une étape d'article de recherche semble échapper au modèle de Swales alors qu'elle a en fait été relevée par le modèle de Bunton.

1.2 Une adaptation rhétorique

Dans mes enseignements sur l'écrit universitaire, je défends une reconfiguration de ce modèle dans une perspective plus rhétorique, reconfiguration qui se fait selon cinq phases, même si le mouvement général est identique. Voici un tableau de comparaison entre les phases que j'enseigne et le modèle CARS, ainsi que mes arguments pour défendre cette forme de modèle rhétorique remanié:

Modèle rhétorique (adapté)	Modèle CARS	Justifications
<i>Captatio benevolentiae</i>	1.1	Dimension rhétorique trop faible du modèle CARS (cf. plus bas), section 2.
Arrière-plan contextuel	1.2, 1.3, 1.4 (réduit)	Dimension interactive qui unifie les trois phases de CARS: assurer un arrière-plan de connaissances sur lesquelles se fonde l'article. Ainsi, en 1.4., la revue des travaux préalables n'est souvent pas une revue de la littérature systématique, mais elle situe quelques travaux importants. La définition (1.3.) n'est pas, lorsqu'elle se trouve en introduction, un enjeu de l'écrit mais un savoir préalable à rappeler ou à communiquer pour construire la suite du texte.
<i>Propositio</i> ou Thèse-But-Enjeux	2.1 (A, B, C ou D), 3.1, 3.2 et 3.7	Ces trois phases représentent le nœud du texte: la problématique que l'on veut étudier, les raisons pour lesquelles on veut l'étudier et l'intérêt à l'étudier. En ce sens, il s'agit d'attribuer au deuxième mouvement une dimension rhétorique: montrer à l'auditoire pourquoi il faut occuper la "niche". Par ailleurs, ces quatre phases sont souvent en collocation dans un même paragraphe, voire fusionnées, l'une se substituant à l'autre.
Contextualisation méthodologique	3.3, 3.4, 3.5, 3.6	Dimension pragmatique, par opposition à la dimension idéale et projective de Thèse-But-Enjeux, qui répond aux impératifs concrets: cadre théorique utilisé, méthodologie mise en œuvre, corpus ou données utilisées, etc.
<i>Partitio</i>	3.8	Choix de l'indépendance de cette phase, car la <i>partitio</i> est souvent autonome, sur un paragraphe dédié à cet effet et clôt l'introduction générale (cf. section 3)

Fig. 3 Un modèle d'introduction partiellement fondé sur la rhétorique

Je n'aurai pas le loisir de défendre les trois parties centrales du tableau - et je n'ai pas encore fait suffisamment de recherches pour l'asseoir avec assez de force. Comme dit plus haut, je m'attacherai en particulier à la *captatio* et à la *partitio* en raison de la plus forte dimension interactive de ces composantes dans lesquelles l'image du scripteur se construit en tant que telle et moins en tant que chercheur. En ce sens, ce sont deux composantes qui ont les plus fortes chances d'accentuer une dimension rhétorique de l'écrit scientifique. Précisons encore un point: je me suis attaché, en raison de mon enseignement en Lettres et sciences humaines, aux articles de recherche de ces domaines, dans lesquels la structure assez rigide IMRAD (introduction, méthode, résultats, analyse, discussion) (cf. Jacques 2013) est peu exploitée.

2. Le cas de l'exorde ou de la *captatio benevolentiae*

Swales ne rattache que de manière très allusive ses observations à la rhétorique, comme on l'a vu. Il mentionne bien l'attrait de l'appel au lecteur (*winsomeness of the appeal to the readership*), mais aucune phase du premier mouvement ne semble vraiment remplir cette fonction. Capter la bienveillance mais aussi l'attention de l'auditoire est pourtant un élément essentiel de l'exorde rhétorique, même si ce n'est pas toujours nécessaire en fonction des causes que l'orateur doit traiter (cf. Quint. *Int. ora*, Livre IV, chap. 1)⁴. Dans une précédente recherche (Herman 2009), j'ai montré plusieurs stratégies adoptées dans des articles de recherche pour surprendre le lectorat, imposer un ton ou attirer l'attention, même si de nombreux écrits y échappent. Alors que les écrits des étudiants n'ont quasiment jamais de stratégie d'accroche (d'après un corpus d'examens écrits étudié dans Herman 2016a), les articles de recherche commencent plus fréquemment par des phrases peu modalisées – des assertions fortes – des citations ou des questions, ou mettent en scène une forme d'énigme ou d'étonnement, par exemple devant une idée reçue qu'il conviendrait de nuancer.

La phase 1.1. du modèle CARS est sans doute celle qui s'approche le plus de la *captatio benevolentiae*. Mais la stratégie mentionnée est assez limitative des procédés de capture de bienveillance ou d'attention. En outre, dire l'intérêt de la question abordée n'est pas forcément localisé dans une partie textuelle qui constituerait les premières lignes, contrairement à l'exorde. Enfin, cette fonction paraît étrange en phase 1 du mouvement 1 puisque le caractère central – l'adjectif choisi le montre bien – devrait être associé à la niche que l'on établit, centre conceptuel ou nœud du texte. Cette phase peut finalement aussi bien servir pour inciter le lecteur à lire la suite de l'article qu'à relever les enjeux de la recherche (phase 3.7. du modèle CARS). Au final, le modèle semble plutôt mal dialoguer avec la *dispositio* rhétorique en ce qui concerne son premier point: l'exorde.

L'exorde, s'il est présent, est nécessairement en début de texte. Si l'on suit Quintilien, il n'a qu'une fonction: "L'exorde *n'a pas d'autre but que de préparer l'esprit de celui qui nous écoute*, comme on prépare une matière qu'on veut rendre plus maniable. On est généralement d'accord qu'on arrive à cette fin par trois moyens principaux: en rendant l'auditeur bienveillant, attentif, docile" (ibid., je souligne). En linguistique textuelle, il serait difficile de traduire ce précepte en observables langagiers; en outre, l'auditoire peut être attentif par intérêt pour le contenu mis en évidence et non par l'artifice de l'exorde; enfin, le lectorat d'un article scientifique peut-il être désigné comme "docile"? Les difficultés

⁴ Je prends ici comme synonymes les termes d'exorde et de *captatio benevolentiae*, confondant volontairement l'objet et sa fonction, même si certains ont tendance à considérer l'exorde comme l'équivalent de l'introduction, ce qui n'est pas ma perspective ici.

descriptives ne manquent pas. Mais on peut relever que le scripteur exerce une forme de "domination" sur le lecteur dans le sens où les trois adjectifs "bienveillants, dociles, attentifs" partagent un même trait sémantique qui serait celui de l'accord donné pour suivre le scripteur avec une forme de respect. Dès lors, les stratégies langagières et rhétoriques qui traduisent ou trahissent une relation de pouvoir entre un scripteur-guide et un lecteur-suiveur pourraient être décrites comme des formes d'exorde. Parmi les stratégies relevées dans (Herman 2009), certaines visent à désorienter ou à déstabiliser le lecteur, qui, en perte de repère, n'a d'autre choix que de faire confiance au scripteur: commencer par une anecdote, une citation ou une idée reçue que l'on brise. D'autres assoient l'autorité du scripteur: les affirmations non modalisées manifestant une certitude épistémique maximale, la fausse connivence qui se crée par des présuppositions que le lecteur doit accommoder. Enfin, une dernière famille de stratégies vise à convoquer d'une certaine manière le lectorat comme co-enquêteur, par exemple en posant des questions ou des interrogations rhétoriques, en manifestant une forme de surprise (Tutin, ce numéro) méritant investigation, etc.

2.1 Analyse de l'exemple

Dans le corpus-test, les articles d'un précédent numéro de *Tranel* sur l'hyperbole, j'ai cherché d'une part à voir si les *incipit* correspondaient à une forme d'accroche du lectorat, d'autre part, si un passage dans l'introduction parlait du caractère central du sujet – ce qui serait la phase 1.1. du modèle CARS). Voici les résultats:

Premières phrases	Commentaire sur la <i>captatio</i>	Passage correspondant à la phase 1 du mouvement 1 du modèle CARS
"L'hyperbole est par définition une figure."	Assertion non modalisée, énigmatique, car énonçant une évidence: attente d'un développement renouvelant la perspective	Pas de passage correspondant à la phase 1 à mon sens
"La nature composite, macrostructurale (Molinié, 1992), combinée ou "dérivée" (Bonhomme, 1998) de l'hyperbole a été soulignée dès l'Antiquité (note). Cependant, l'extrême malléabilité rhétorique de cette figure n'a pas encore fait l'objet d'une réflexion approfondie"	Sémantiquement, le contraste entre le temps long (dès l'Antiquité) et la curieuse absence de réflexion approfondie de nos jours ("pas encore") attire la curiosité. Stratégie de l'énigme qui signale un trou dans la recherche dans le même temps (phase 2.1A du modèle CARS)	Il pourrait y avoir congruence entre <i>captatio</i> et phase 1 du modèle CARS si ce n'est que l'intérêt n'est pas clamé mais sous-entendu. La deuxième phrase montre (déjà) le trou dans la recherche (phase numérotée 2.1A)

<p>"On a tous en mémoire la célèbre "tirade du nez" d'Edmond Rostand, où Cyrano répond par une leçon de rhétorique [...] à la tirade d'intervention à effets d'intensification du vicomte de Valvert [...], que Cyrano ne juge pas à la hauteur de son appendice nasal."</p>	<p><i>Captatio</i> claire avec l'entrée dans un exemple représentatif. La connivence est manifeste avec le lectorat par le biais d'un "on" représentant un nous super-inclusif ("tous"). L'anecdote bouscule le lectorat à qui l'on impose un effort dans la recherche de la pertinence de cette entrée en matière.</p>	<p>"L'appréhension de ce qui articule les propriétés quantitatives de l'intensité aux propriétés énonciatives de l'intensification constitue un défi que nous allons tenter, si possible, de surmonter dans cette étude". Cette phrase de fin de 2^e paragraphe mentionne sémantiquement un "défi" qui convoque l'idée de l'importance de le relever malgré la difficulté intrinsèque.</p>
<p>"L'hyperbole manifeste le positionnement d'un énonciateur qui manipule la valeur de vérité d'un énoncé en la révisant à la hausse, ce que la notion d'exagération traduit."</p>	<p>Difficile d'y voir un exorde; il s'agit plutôt d'un début <i>in medias res</i> par une définition d'un terme-clé (phase 1.3 du modèle CARS). Toutefois la certitude épistémique assoit l'autorité du scripteur.</p>	<p>Pas de passage pouvant être considéré comme répondant à la phase 1 à mes yeux</p>
<p>"L'exagération a plutôt mauvaise presse: on connaît les termes du jugement qui la condamne: "ce qui est excessif est insignifiant". Voilà l'exagération verbale renvoyée à une nullité sémantique, et l'hyperbole, définie comme une figure de l'excès, elle-même frappée d'indignité."</p>	<p><i>Captatio</i> assez évidente de par les sèmes de /dévalorisation/ qui traverse les deux premiers énoncés: "mauvaise presse, condamne, insignifiant, nullité, indignité" qui amplifie (assez habilement pour un article sur l'exagération) le caractère "infréquentable" de l'hyperbole. La connivence avec le lectorat s'établit aussi par la citation de Talleyrand, source par ailleurs non mentionnée, qui laisse entendre une culture commune avec les lecteurs que l'auteure ne fait que rappeler avec le factif "on connaît".</p>	<p>Avec "il se trouve que l'hyperbole est souvent choisie", la rupture ("il se trouve que" marquant le point de bascule) avec l'idée reçue que l'on trouve dans le cotexte (dans l'exorde en l'occurrence) laisse entendre qu'il ne faudrait pas négliger l'exagération. Mais peut-on dire que l'auteur montre le caractère central de son sujet?</p>
<p>"J'explorerai ici l'hypothèse de points de vue (PDV) en confrontation (Rabatel, 2008) dans l'hyperbole."</p>	<p>Aucune <i>captatio benevolentiae</i> puisque l'on expose directement l'objet de l'étude.</p>	<p>"Tout en partageant cette conception, je voudrais montrer que l'hyperbole [...] est une hyper-assertion intensive qui repose sur une posture de sur-énonciation [...]". Cet énoncé semble correspondre le plus avec la phase 1 du mouvement 1. Mais ce n'est pas tant le caractère central que le caractère novateur qui est mis en évidence par le contraste entre savoir préalable concédé ("tout en ...") et thèse de l'article. Et il faut donc noter que cette phrase correspond précisément au mouvement 2: "établir la niche".</p>

<p>"L'hyperbole paraît intrinsèquement attachée aux marques rhétoriques de certains genres discursifs. C'est le cas pour la thématique soutenue de l'épopée, pour le ton élevé du sublime, pour la stylistique emphatique de nombreux récits merveilleux [...]."</p>	<p>Exorde peu saillant du point de vue de la <i>captatio</i> de par la modalité épistémique faible ("paraît") et la référence non encore identifiée de "certains genres".</p>	<p>"[...] nous insisterons sur une sorte de paradoxe de l'hyperbole publicitaire. Bien qu'elle semble a priori évidente, nous voudrions en souligner la nature floue et fréquemment problématique". Avec "insister, souligner" et "problématique", l'auteur relève implicitement le caractère intrigant méritant d'autant plus enquête que le problème est récurrent ("fréquemment").</p>
<p>"Les entretiens médiatiques des hommes politiques abordent souvent des sujets sensibles pour l'opinion publique, tout en s'adressant à un auditoire indifférencié qui ne partage pas forcément leurs positionnements idéologiques."</p>	<p><i>Captatio</i> assez peu saillante, mais présente par la tension entre "sujets sensibles" et auditoire "indifférencié", voire hostile.</p>	<p>"Or, c'est justement ce conflit entre un cadre "euphémismogène" [...] et le surgissement hyperbolique qui nous a paru particulièrement intéressant pour capter quelques-uns des éléments de la spécificité de cette figure qui empêchent d'y renoncer [...]". Mise en relief du caractère central du sujet par un booster (Hyland 2005) – "particulièrement intéressant" - et la nécessité de saisir le conflit pour mieux comprendre l'hyperbole.</p>
<p>"Au contraire de ce qui se passe par exemple pour la litote, il ne paraît pas y avoir de difficulté pour situer l'hyperbole."</p>	<p>Affirmation modalisée par le verbe "paraître". La stratégie de <i>captatio</i> semble se diriger vers le renversement de l'apparence dans l'idée reçue vers la réalité. On trouve d'ailleurs plus loin: "retenons cependant... "</p>	<p>Pas d'énoncé correspondant à cette phase.</p>
<p>"Le vocabulaire topique de l'excellence et de la supériorité qui caractérise l'écriture féérique est régulièrement appuyé par des figures de rhétorique qui en redoublent le sens."</p>	<p>Difficile d'y voir une forme de <i>captatio</i> tant l'article semble commencer <i>in medias res</i>. Malgré tout, une forme d'autorité épistémique forte se dégage: la certitude est absolue.</p>	<p>Pas d'énoncé correspondant à cette phase.</p>

Fig.4 Le corpus *Tranel* vu par les deux modèles d'introduction

L'examen de ce corpus peut faire naître quelques doutes sur la justesse de l'un ou de l'autre modèle. Sans m'attarder sur l'évidence, le caractère statistiquement nul et non représentatif de ce corpus, je soulignerai quelques points méritant une enquête plus approfondie. D'abord, on voit curieusement plus de stratégies rhétoriques que l'on peut apparenter, avec plus ou moins de vigueur, à une forme d'exorde rhétorique que d'énoncés annonçant l'importance de ce que l'on va étudier (modèle CARS). Ce n'est pas pour dire que la théorie du modèle rhétorique est supérieure au modèle CARS, lequel est justifié par ailleurs par des statistiques autrement plus solides. Mais il se pourrait que la variable culturelle entre le modèle anglo-saxon de CARS et la culture francophone observée dans le corpus ait ici un certain poids, ainsi que les

variables culturelles dans les traditions disciplinaires. Deuxième élément qui résulte de cet examen: le modèle CARS est sans doute adapté pour une architecture conceptuelle de l'introduction, mais ne tient que faiblement compte de la linéarité textuelle. D'une part, seul un exemple dans lequel l'intérêt du propre texte est dit ou sous-entendu est aussi dans l'exorde du texte. D'autre part, clamer l'intérêt de son texte n'est-il pas, finalement, en montrer la signification ou les enjeux (phase 3.8.)? Si on trouve une telle phase, elle semble plus associée à la thèse générale de l'article qu'à son début.

2.2 *Le modèle CARS et la linguistique textuelle*

Pour aller au-delà de l'exemple, ce dernier est représentatif du fait que le modèle CARS est avant tout à base sémantique et n'est pas encore très approfondi, à ma connaissance, sur la description linguistique des mouvements en soi et sur leurs rapports ou leurs places respectives dans une perspective de linguistique textuelle. Certes, on peut voir l'analyse de quelques indices métadiscursifs qui "marquent le cadre" (Hyland 2005): ainsi, "problème majeur" ou "cependant (however)" sont parfois considérés comme des indices pour l'annonce de la niche par exemple. Mais on trouve quelques critiques sur les critères linguistiques permettant d'identifier les phases – surtout par exemple sur la distinction entre revue de la littérature et informations d'arrière-plan. Il me semble possible d'améliorer l'onomasiologie du modèle CARS et de mieux asseoir, sur la base des formes langagières, les étiquettes du modèle. Par exemple, il manque à ma connaissance des études qualitatives et quantitatives sur:

1. Le rôle des paragraphes en corrélation avec des phases;
2. La longueur et la combinaison des différentes phases du modèle;
3. Le caractère métadiscursif dit ou montré des phases ("l'objectif de cette recherche sera" vs. subordonnées de but) et leurs fréquences respectives;
4. Les mises en relief syntaxiques, la présence d'enclosures ou d'atténuateurs ("hedges") et d'amplificateurs ("boosters") au sein des phases, cruciales pour l'ethos du chercheur scientifique.

Au-delà des critiques que l'on pourrait faire sur l'absence de travaux descriptifs plus approfondis après plus de trente ans d'existence du modèle, il s'agit à mes yeux de mettre en évidence que l'un des problèmes du modèle CARS est de ne pas considérer un début de texte scientifique en tant que tel, c'est-à-dire dans son économie générale au sein d'une introduction. Le cas de la *captatio* ou de l'exorde illustre ce déficit rhétorique du modèle CARS – je désigne par déficit une forme d'impensé du rapport au lecteur dans le processus même de lecture. L'exorde, strictement associé à un début du texte scientifique visant à assurer l'attention, la docilité ou la bienveillance du lecteur, a aussi l'avantage de permettre une description par la négative: plusieurs articles de recherche

peuvent être ainsi décrits comme n'ayant pas de *captatio benevolentiae*. Or, cette absence peut être significative sur le plan de l'analyse d'un tel texte: sur l'*ethos* de son scripteur par exemple ou sur la volonté de commencer *in medias res*. Par opposition, l'absence de la phase 1.1. du modèle CARS ci-dessus ne permet pas, elle, d'imaginer de tels effets de sens, essentiellement parce que l'attachement de cette phase à l'*incipit* des travaux de recherche n'est pas assuré.

La critique n'est pas la même pour la phase finale du modèle CARS présenté plus haut. En effet, cette phase numérotée 3.8. ("Structure de la thèse" pour Bunton, "indiquer la structure de l'article" pour Swales), est décrite comme la dernière phase de l'introduction, ce que la recherche qui suit confirme.

3. Le cas de la *partitio*

Avant d'aborder la présente recherche, il est nécessaire de préciser un peu le cadre atypique dont elle émerge. Elle vient d'un cours expérimental appelé "Atelier d'écriture scientifique" dont l'idée était d'initier les étudiant-e-s au travail et à l'écriture de recherche par le biais de l'étude d'un thème qui était la *partitio* dans l'écrit scientifique jusqu'à une communication scientifique partielle. Un peu moins d'une dizaine d'étudiant-e-s ont suivi le cours et m'ont servi d'"équipe de recherche" pour analyser le corpus et avoir des résultats quantitatifs. Les résultats que je présenterai sont donc susceptibles d'erreurs dues à des étudiants débutants et peu formés en analyse textuelle du discours.

3.1 L'annonce du plan dans la rhétorique antique

Nous nous sommes vite rendu compte que la *partitio* ne déclenchait pas l'enthousiasme des chercheurs et que peu de travaux se sont portés sur cette partie de la *dispositio* rhétorique, si on excepte le travail en droit de Nörr (1972). Ce n'est guère une surprise en regard de la dimension très technique de cette phase. En observant les manuels de rhétorique, la situation est en outre assez confuse. Ainsi, la *partitio* est parfois considérée comme un élément formant bloc avec la *captatio benevolentiae* pour constituer l'exorde pour les manuels de rhétorique modernes: "Tout commence généralement par un exorde ou proème [...], partie introductive dans laquelle l'orateur s'efforce de satisfaire à deux objectifs: capter l'attention puis annoncer le plan. On remarque au passage une certaine analogie avec les introductions de dissertations scolaires et universitaires actuelles, mais est-ce un hasard?" (Robrieux 1993: 21).

Nous ne pouvions guère manquer de relever le parallèle que Robrieux fait avec le texte universitaire et son interrogation toute rhétorique. Le présent article analyse précisément le rapport étroit que l'auteur croit voir entre la rhétorique antique et le texte scientifique. Toutefois, la *partitio*, il faut le relever, n'est pas une sous-catégorie de l'exorde pour Quintilien. Cicéron, dans le livre I, 22 du

De inventione considère la *partitio* comme une partie intervenant après la *narratio* – mais cette autonomisation n'est pas toujours faite dans d'autres œuvres – à l'instar des dialogues sur les partitions oratoires. On voit déjà une certaine tendance à l'éclipse de la *partitio*, que j'ai tendance à expliquer par la nature très technique et la portion textuelle assez congrue sur l'ensemble du discours. Le moule de la *dispositio* classique en quatre parties - exorde, *narratio*, confirmation, péroraison – est semble-t-il mieux ancré qu'une *dispositio* plus élaborée autonomisant la *partitio*. Dans les manuels francophones, seul Martineau (2004), considère que la "Division" est une partie indépendante, mais c'est un manuel destiné au monde judiciaire qui synthétise fidèlement les sources latines. Olivier Reboul, dans son *Introduction à la rhétorique* maintes fois rééditée (1991), considère la division comme une partie de l'exorde. Mais il ne consacre que deux phrases à ce thème avant de se demander, dans le même court chapitre, si la thèse doit être mentionnée, ce qui créerait une forme de lien entre la *partitio* et la proposition.

Les manuels de rhétorique sont donc souvent peu diserts et peu limpides sur la *partitio*. En ce qui concerne les sources antiques, qui sont essentiellement au nombre de trois (*Rhétorique à Herennius*, Livre I, X, 17 (?-86 av. J.-C.), Cicéron, *de Inventione*, 1.22-23 (?-84 av. J.-C) et Quintilien, *Institution Oratoire*, 4,5 (95, apr. J.-C.)), elles mettent en évidence le fait que la *partitio* doit mettre en lumière les accords et désaccords, doit être très complète, claire et concise. Ses avantages sont de donner de la clarté mais aussi de l'agrément au discours en mettant en lumière l'ordre; elle rend le juge plus attentif et plus disposé à s'instruire et permet de reposer l'auditeur en lui donnant les limites assignées à chaque partie. "Quoi de plus méthodique et de plus claire qu'une division bien faite?" (Inst. Ora. L. IV, 5) affirme ainsi Quintilien. On voit à de nombreuses reprises dans ces sources la question de la clarté mais aussi la métaphore de la lumière qui permet d'éclairer un chemin. Quintilien pointe également les dangers de la *partitio*: en premier lieu, le risque de perte de cohérence si le plan annoncé n'est pas respecté. Pour cette erreur, Quintilien n'a aucune indulgence: la non-correspondance entre le plan et le texte, l'absence de suivi du plan dans sa chronologie, est une "faute capitale" et un signe d'imbécilité ("défaut qui n'apparaîtra que si on est dépourvu d'intelligence" [ibid.]). On mesure à quel point la *partitio* est une forme de promesse textuelle. En second lieu, et c'est significatif pour notre propos, il signale le fait que la *partitio* sente "toujours l'étude et le cabinet" (ibid.) et coupe le charme de la nouveauté. Or, une critique récurrente à l'encontre d'une annonce de plan dans les travaux des étudiants ou les dissertations est souvent celle de son caractère scolaire.

3.2 *Annonce du plan et caractère scolaire*

Certains manuels d'écriture évoquent ainsi l'annonce du plan en soulignant d'abord les aspects négatifs. Guy Poitry, dans "Méthodologie de la dissertation

littéraire" est ferme: "Il est aussi déconseillé d'y [dans l'introduction] annoncer le plan. On courrait ainsi trois risques: a. celui de tout donner dès le départ, supprimant par avance tout sentiment de découverte chez le lecteur; b. celui de faire de fausses promesses [...]; et surtout c. celui de se répéter trois fois: l'introduction annonce ce que l'on va faire; le développement le fait; la conclusion résume ce qu'on a fait. La répétition est lassante; et c'est du temps perdu, dans la plupart des cas" (2012: 53). Pour ce spécialiste de la dissertation littéraire, dont le propos est cantonné à ce genre discursif, le texte académique que représente la dissertation est une affaire d'émotion: il ne faut pas éclairer le chemin par des annonces, mais susciter un sentiment de découverte. L'écho avec le "charme de la nouveauté" (*gratia novitatis*) mais aussi avec le risque de la fausse promesse de Quintilien est manifeste et révélateur du poids culturel de la rhétorique. Le point c. met en évidence à nouveau des questions d'émotion ("lassante") et un argument pragmatique assez étonnant: celui de la perte de temps. De clarté, il n'en est donc pas question.

Prenons l'exemple d'Anne Spicher dans un manuel intitulé "Savoir rédiger". Elle ne recommande pas d'éviter l'annonce du plan, mais sa lourdeur stylistique: "Tout en étant technique, la phase d'annonce du plan doit cependant veiller à ne pas être trop scolaire. Elle constitue de fait un défi rédactionnel, dans la mesure où il convient de faire preuve d'élégance et d'une certaine originalité tout en respectant les exigences du genre" (2006: 21). En utilisant l'adjectif plus évaluatif que descriptif de "scolaire", Spicher fait croiser un réseau de normes ("devoir", "il convient", "exigences") dans lesquelles émerge une hiérarchie de valeurs: l'élégance prime sur l'efficacité ou la clarté.

A ma connaissance, les manuels anglo-saxons n'envisagent pas le texte académique sous l'angle de l'élégance stylistique, mais privilégient l'efficacité: "If listeners recognize the form of the speech early along and participate in following it, they will be more likely to find the speech effective and to be influenced by it", affirme par exemple David Zarefsky (2007). D'un point de vue de rhétorique contrastive, on aurait ainsi une différence culturelle assez nette entre le texte expositif en anglais et son pendant français. Mais cela reste une hypothèse à approfondir, dans la mesure où le corpus sur lequel l'équipe a travaillé est exclusivement francophone⁵.

3.3 Analyse du corpus: présence de la *partitio*

Le corpus de travail est constitué de 116 articles de recherche, provenant de dix disciplines en Lettres et sciences humaines (inégalement réparties – en fonction de l'ancrage disciplinaire des étudiant-e-s du cours): Anthropologie (14

⁵ Un relecteur de cet article me signale toutefois que l'épreuve d'admissibilité du Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles en France exige fermement pour l'exercice de réponse argumentée une annonce du plan.

articles), Géographie (18), Histoire (5), Histoire de l'art (5), Information-communication (30), Linguistique (11), Littérature (5), Sciences de l'éducation (5), Sociologie (19). Le processus de sélection des articles est relativement opportuniste: outre sélectionner des articles en rapport avec une discipline pratiquée par l'étudiant-e chercheur-se, il s'agissait de répondre aux critères suivants: sélectionner un article de recherche intégralement disponible en ligne (sur le portail revues.org), relativement récent (moins de 10 ans) et ne choisir qu'un article par numéro et par revue afin d'échapper à des pratiques idiosyncrasiques. A titre indicatif, car je ne suis guère spécialiste de la statistique, la marge d'erreur sur l'échantillon total serait d'environ 2% avec un taux de confiance de 95%. Chaque étudiant-e a lu l'introduction complète de l'article sélectionné en cherchant spécifiquement les annonces de plan telles que:

- (1) Après avoir indiqué quelques fondements théoriques, nous expliciterons les questions de recherche et exposerons la méthodologie de l'enquête qualitative. Nous présenterons et discuterons ensuite les résultats avant de préciser les limites et les nouvelles perspectives de recherche ouvertes. Fourquet-Courbet (2012)

La démarche quantitative visait les objectifs suivants: trouve-t-on bien l'équivalent d'une *partitio* dans les articles de recherche? Si oui, est-elle identifiable et autonome? Quelle est sa place privilégiée? Et quel est l'usage en fonction des disciplines?

En ce qui concerne la présence d'une forme d'annonce du plan, j'ai distingué, de manière un peu artificielle et apparemment subjective, une *partitio* évidente et une *partitio* floue. Cette dernière dénomination se distingue par un contenu référentiel qui marque une forme de projection potentielle (Herman 2016b) dans l'aval du texte, mais sans marqueurs d'intégration linéaire (comme "dans un premier temps") ni verbes au futur. Ce sont des segments textuels se combinant parfois avec une thèse qui se déploie en plusieurs temps ou, par exemple, des suites de questions que l'auteur se pose sans que l'on sache si chaque question représente une partie autonome et distincte de l'article. L'exemple (2) indique ce type de *partitio*:

- (2) Ensuite parce qu'il est bien difficile de parler d'une justice d'Etat en Ethiopie tant les actions et les politiques visant à rétablir un ordre juste sont plurielles. Elles divergent selon deux principaux aspects que nous voudrions envisager dans cet article: en fonction des époques et des lieux. Poix (2009)

Les résultats quantitatifs sur la présence de l'annonce du plan sont les suivants:

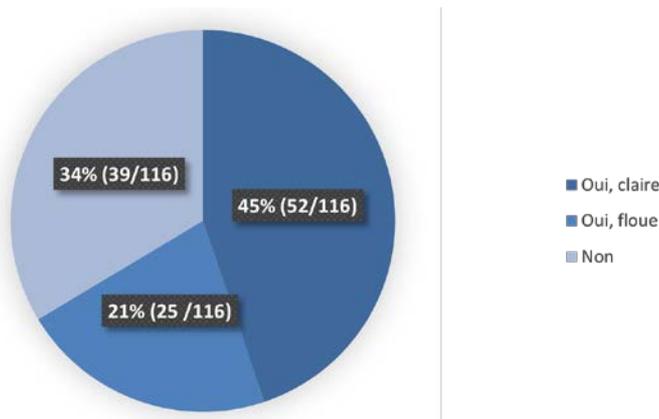


Fig.5 Présence de la *partitio* dans le corpus des articles de recherche

Les résultats sont fortement représentatifs de la popularité de la *partitio* dans l'écrit académique. La proportion dans notre corpus indique que 45% des articles présentent un plan clair et bien défini avec des signaux d'amorce, des marques linguistiques d'un programme à venir. S'ajoutent à ceci encore 21% d'articles présentant une *partitio* floue, c'est-à-dire compatible avec une projection méta-textuelle (le résumé d'un raisonnement qui se déploie en plusieurs étapes; des questions qui pourraient former l'ossature du travail). Cela laisse 34% d'articles sans annonce de plan. La *partitio* "scolaire" est donc majoritaire, y compris dans les articles francophones. Peut-on y voir le poids du modèle anglo-saxon dans l'écrit de recherche actuel? Je ne me prononcerai pas sur l'explication qui serait d'ordre socio-linguistique, mais le résultat sera affiné plus loin lorsqu'on observera la répartition en fonction des disciplines. A titre de comparaison, en effet, Bunton, en ce qui concerne les thèses en anglais, relève que 68% des thèses de son corpus font état d'un plan, mais il montre que, dans les sciences de l'ingénierie, 100% des thèses de son corpus ont une *partitio* – alors qu'il n'y a qu'un cas sur six en médecine.

La proportion, même si elle n'est pas écrasante, montre l'avantage probable de l'utilisation de cet outil rhétorique. A partir de l'opinion apparemment défavorable dans certains manuels francophones ou de l'absence de traitement de cette question dans d'autres, on aurait pu s'attendre à une proportion moins importante de *partitio* claires. Ceci semblerait indiquer que cette annonce de plan remplit son office et s'intègre de façon efficace à la forme académique francophone quand bien même elle occulte le charme de la découverte. La propension des auteurs à expliciter le plan semble donc une norme du genre; encore faut-il affiner la perspective par la question de l'ancrage disciplinaire, ce que je ferai plus loin.

3.4 Analyse du corpus: vi-lisibilité de la *partitio*

Une autre manière d'affiner le propos est de chercher à montrer si la *partitio* est marquée sur le plan scripto-visuel par une forme d'autonomie. J'ai considéré que le fait de former un paragraphe uniquement constitué de l'annonce du plan était représentatif d'une forme de conscience que manifeste le scripteur de cette phase de l'introduction en tant que telle. On observe ceci:

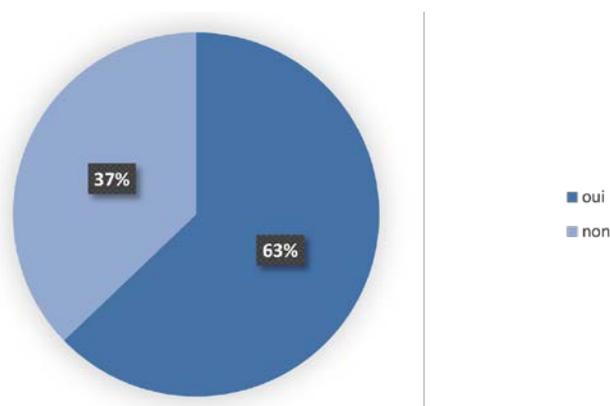


Fig. 6 Place de la *partitio*: occupe-t-elle un paragraphe autonome?

Parmi les *partitio* claires et floues, 63% des cas présentent donc l'annonce du plan sur un paragraphe autonome. Mais le graphique est un peu trompeur. En fait, il aurait fallu voir si les *partitio* claires étaient toutes sur un seul paragraphe autonome: en fait, plus de 69% des *partitio* claires forment un paragraphe autonome et on tombe à 41% dans le cas des *partitio* floues. L'unité de sens que forme le paragraphe (voir Adam 2015) est donc d'assez loin la solution la plus suivie pour présenter un plan clair et autonomisable. On peut considérer que le paragraphe constitue même une marque discursive d'identification de cette phase.

Il faut encore noter que le nombre moyen de phrases typographiques de la *partitio* est de un peu plus de cinq phrases. Cela me paraît long si on juge que le nombre de points présentés excède rarement trois points (une donnée sur laquelle les statistiques n'ont pas été conduites par ailleurs). En outre la phrase typographique est une unité sujette à caution, mais le niveau de maîtrise de la linguistique des apprenants-chercheurs m'a incité à ne pas aborder des unités plus fines d'analyse.

Autre marque qui révèle une forme de norme générique: la place occupée par la *partitio*. En ce domaine, les statistiques sont nettes:

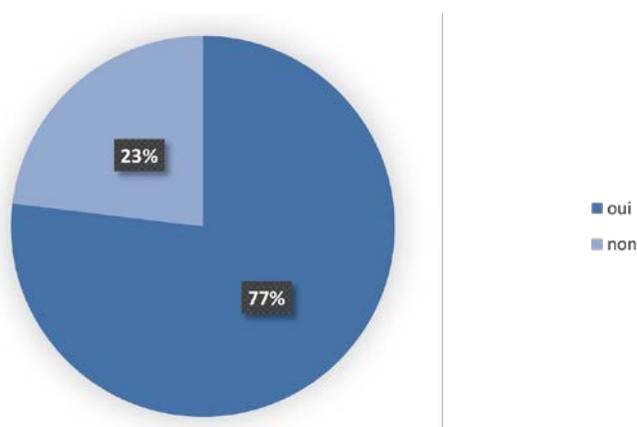


Fig.7 Place de la *partitio*: occupe-t-elle le dernier paragraphe de l'introduction?

Ainsi, plus de trois-quarts des *partitio* claires ou floues se trouvent dans le dernier paragraphe de la partie introductive. On voit bien que la *partitio* joue le rôle d'amorce à l'interface entre l'introduction et le développement: c'est le poste-frontière, ce qui, en regard de sa portée projective, est tout à fait logique. Elle se trouve donc après la thèse ou la question de recherche. D'un point de vue de théorie rhétorique, ce résultat va dans le sens d'une autonomisation de la *partitio* dans la *dispositio* plutôt qu'une intégration comme sous-partie de l'exorde dans la mesure où la *partitio* figure en effet après la *propositio*, voire après la *narratio*.

J'avais demandé aux étudiants formant mon équipe de recherche de repérer les organisateurs du type marqueurs d'intégration linéaire, les adjectifs cardinaux ou numéraux, et le futur simple: 96% des cas ont l'un ou l'autre ou, de manière majoritaire, les deux:

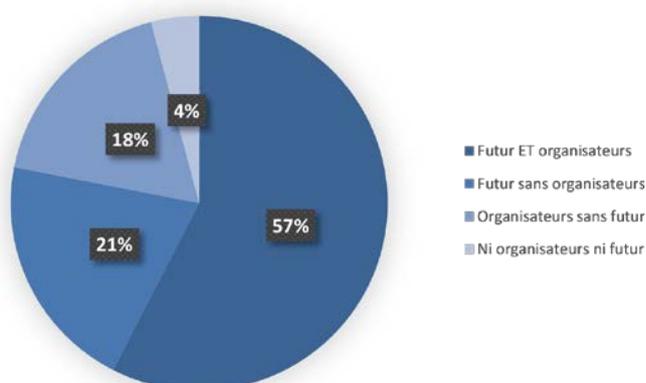


Fig. 8 Marques linguistiques de la *partitio*: organisateurs et futurs simples

Ces deux marques sont donc les plus évidentes. Dans le cas de combinaison du futur et/ou d'organisateur, la *partitio* apparaît comme explicite et, ainsi,

extrêmement facile à identifier dans une introduction. Au contraire de l'exemple suivant, appartenant aux 4% sans marques:

- (3) Cet article a pour objectif d'analyser les mouvements sociaux associés à l'autisme, de comparer la dynamique historique de la création de l'ANI avec celle de la mobilisation des personnes autistes en France, de préciser leur positionnement par rapport aux actions des associations de parents, mais aussi d'aborder la question de la spécificité du système associatif français. Chamak (2009)

On trouve dans l'exemple (3) tant des enjeux que des buts – ce qui constitue une des phases du modèle CARS – mais seule l'addition des différents buts permet d'envisager que cela représente un ordre textuel de traitement de la problématique dans l'article.

3.5 Analyse du corpus: répartition disciplinaire

Le graphique le plus intéressant à mes yeux vise à observer les différences en fonction de l'ancrage disciplinaire. Il est toutefois à considérer avec plus de prudence étant donné que la démarche ne permet pas d'avoir un corpus représentatif pour chaque discipline – certaines barres représentées ici se fondent sur cinq articles seulement:

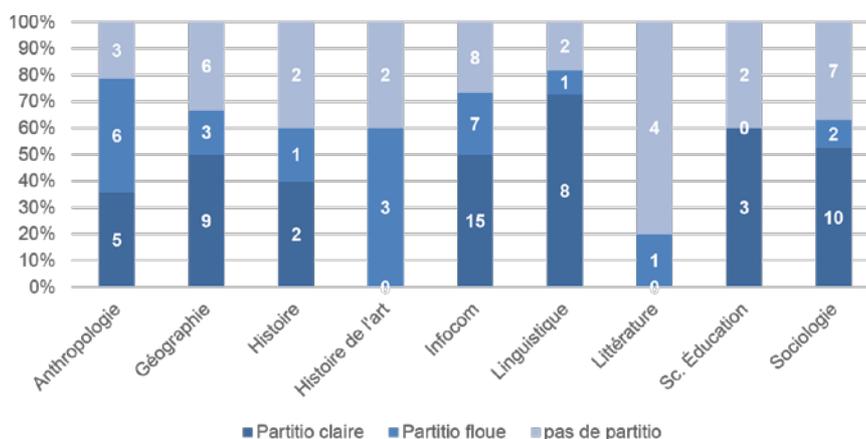


Fig. 9 Répartition de la *partitio* selon les disciplines

On relève *a priori* de fortes variations entre les Sciences sociales (Anthropologie, Sociologie, Géographie, Histoire, Infocom, Linguistique et Sciences de l'éducation) et les Lettres (Littérature et Histoire de l'art). En Sciences sociales, la *partitio* est régulièrement utilisée, de manière générale assez claire, alors qu'en Littérature et Histoire de l'art, son emploi semble plus aléatoire: lorsqu'elle est présente, elle est relativement floue. Dans ces deux dernières disciplines, on remarque toutefois des différences. Dans environ 60% des articles analysés en Histoire de l'art, la *partitio* est présente bien que vague; or, en Littérature, on la trouve uniquement dans 20% des cas. La discipline où la *partitio* est la plus présente est la Linguistique, avec plus de 80% d'utilisation et de façon majoritairement claire. Elle est également beaucoup employée en Anthropologie (79%) et en Information et communication (72%). En Sciences

de l'éducation (59%), à chaque fois que la *partitio* apparaît, elle est évidente. Si cela devait se confirmer par des relevés plus fouillés, on pourrait attester l'hypothèse d'une fracture culturelle entre disciplines. Est-ce une question de tradition culturelle au sein du genre discursif – si on pense que l'on apprend à écrire un tel genre par imitation des pairs – ou une question de rapport à l'esthétique du texte, une question plus importante pour la littérature que pour, mettons, la psychologie, ou encore une différence entre disciplines qui s'exportent plus facilement en anglais et disciplines attachées à un territoire francophone? Il y aurait plusieurs facteurs qui mériteraient d'être étudiés au-delà du constat fait ici.

3.6 *Analyse du corpus Tranel*

Il reste à voir si le corpus que j'ai choisi en guise d'illustration, le numéro de *Tranel* sur l'hyperbole, dans lequel on trouve des contributions aussi bien de linguistes que de littéraires, s'inscrit dans la norme statistique que j'ai essayé de dégager.

Sur les douze articles du volume – si on excepte l'introduction générale – neuf présentent une *partitio*, dont six sont très claires. Sur les neuf articles avec annonce du plan, la *partitio* occupe toujours la fin de l'introduction. On ne trouve en revanche que quatre articles présentant une *partitio* sur un paragraphe autonome, soit bien moins que les deux tiers des cas relevés dans les statistiques générales. Enfin, si je me fonde sur les textes produits par les auteurs, je constate que, sur les trois articles que j'ai classés plutôt en littérature qu'en linguistique, deux n'ont pas de *partitio* et le dernier a une *partitio* floue. Parmi les articles que j'ai classés en linguistique, six sur huit présentent une *partitio*. L'article classé en histoire ancienne, aussi.

On voit donc, malgré d'inévitables variations dues à un corpus de douze articles seulement, que ce numéro de *Tranel* pris comme exemple-test illustratif pour le présent article, répond assez bien aux tendances observées de manière générale sur un corpus plus important. J'arguerai donc une certaine solidité statistique des résultats montrés ici.

4. Conclusion

Au terme de ce parcours, il me semble avoir démontré que le modèle rhétorique de l'introduction, dans les zones-frontières de la *captatio* et de la *partitio*, est bel et bien applicable aux articles de recherche scientifique francophones, même si des stratégies d'accroche du lecteur sont souvent facultatives et moins inscrites dans le moule générique que l'annonce du plan. La dimension rhétorique de l'exorde me semble de toute manière plus facile à repérer que la première phase du modèle CARS – l'annonce de l'importance de la recherche que l'on se propose de faire – rarement mentionnée dès l'amorce du travail de recherche.

La place en revanche de l'annonce du plan, dernière phase de l'introduction, paraît suffisamment solide pour confirmer le modèle CARS. En outre, elle est généralement clairement mise en évidence par des marques énumératives, un paragraphe dédié et le passage à un temps futur, au détriment de la forme d'élégance stylistique reconnue par les littéraires, au point que j'ai décidé dans mes cours de hisser cette sous-phase du modèle CARS au rang d'élément autonome dans la construction de l'introduction, à l'instar de la *dispositio* rhétorique de Quintilien.

De tels résultats, construisant un prototype générique de l'article de recherche, ont, de mon point de vue, des conséquences intéressantes sur le plan de l'enseignement de l'écrit universitaire. En effet, l'assimilation d'une forme d'héritage rhétorique permet aux étudiant-e-s d'avoir une structure sur laquelle s'appuyer et qui semble démontrer son efficacité ou, en tout cas, répondre aux attentes. Le modèle rhétorique adapté proposé dans ces pages, qui, d'une certaine manière, fusionne le modèle de Swales et la rhétorique latine, permet de donner un cadre, non seulement en termes de contenus à apporter, mais aussi en ce qui concerne l'ordre des composants de l'introduction et leur place respective. Ce travail montre aussi que, malgré la "pression" pour éviter la *partitio* ou la camoufler afin de maintenir le charme de la découverte, le prototype de l'écrit scientifique mis au jour ici contredit le discours volontiers prescriptif de certains manuels. Cette étude donne donc un peu de lustre à l'écrit scolaire et incite au final les apprenants-chercheurs à plutôt faire des efforts d'écriture pour incarner un *ethos* de guide dans les premières phrases du texte, par le biais d'une *captatio benevolentiae*, que dans les dernières de l'introduction où la clarté de plan reste peut-être plus précieuse que sa dissimulation.

BIBLIOGRAPHIE

- Anthony, L. (1999): Writing Research Article Introductions in Software Engineering: How Accurate Is a Standard Model? *IEEE Transactions on Professional Communication* 42(1), 38-46.
- Atai, M. R. & Pejman H. (2012): Genre Analysis of Applied Linguistics Research Article Introductions: Exploring Sub-Disciplinary Variations. *Taiwan International ESP Journal*, 4(1), 25-44.
- Bunton, D. (2002): Generic Moves in PhD Thesis Introductions. In J. Flowerdew (éd.), *Academic Discourse*. Harlow (Longman).
- Carbonell-Olivares, M., Luz, G.-S. & Soler-Monreal, C. (2009): The Schematic Structure of Spanish PhD Thesis Introductions. *Spanish in Context*, 6(2), 151-75.
- Chamak, B. (2009): Autisme et militantisme: de la maladie à la différence. *Quaderni*, 68, 61-70.
- Cheung, Y. L. (2012): Understanding the Writing of Thesis Introductions: An Exploratory Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 4th World Conference on Educational Sciences, 46, 744-749.
- Cicéron ([1849]):. De inventione, trad. de N. Nisard sur le site de Philippe Remacle <http://remacle.org/bloodwolf/orateurs/invention1.htm>

- ([1849]): Rhétorique à Herennius ([1849]) trad. de N. Nisard sur le site de Philippe Remacle <http://remacle.org/bloodwolf/orateurs/herennius1.htm>
- Crookes, G. (1986): Towards a Validated Analysis of Scientific Text Structure. *Applied Linguistics*, 7(1), 57–70.
- De Poix, S., Planel S. (2009): Les justices de l'État en Éthiopie. Lieux, époques et institutions du juste et de l'injuste. *Annales de géographie*, 665/666, 138-156.
- Herman, T. (2009): Rhétorique des incipit dans les articles scientifiques en sciences humaines et sociales. In J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier & F. Thyron (éds.), *Principes et typologies des discours universitaires*. Paris (L'Harmattan), 215-228.
- (2016a): Gérer la modalité épistémique et le hedging : analyse comparée d'examens écrits en Lettres et en Sciences humaines. *Linx*, 72, 131-150.
- (2016b): Projections grammaticales, entamées et potentielles dans l'écrit scientifique: l'attente dans une perspective de linguistique textuelle. *Langue française*, 95-116.
- Hirano, E. (2009): Research Article Introductions in English for Specific Purposes: A Comparison between Brazilian Portuguese and English. *English for Specific Purposes*, 28(4), 240-250.
- Hyland, K. (2005): *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Continuum Discourse Series. London/New York (Continuum).
- Khany, R. & Khalil T. (2010): A Comparative Study of Introduction and Discussion Sections of Sub-Disciplines of Applied Linguistics Research Articles. *Research in Applied Linguistics*, 1(2), 97-122.
- Jacques, M-P. (2013): Structure textuelle de l'article scientifique. In A. Tutin et F. Grossmann (éds.), *L'écrit scientifique: du lexique au discours*, Presses Universitaires de Rennes.
- Lakic, I. (1997): Genre Analysis of Article Introductions in Economics. *La revue du GERAS*, 15/18, 409-26.
- Mann W. & Thompson S. (1988): Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization, *Text*, 8, 243-281.
- Martineau, F. (2004): *Petit traité d'argumentation judiciaire*. Paris (Daloz).
- Nörr D. (1972), *Divisio und partitio: Bemerkungen zur römischen Rechtsquellenlehre und zur antiken Wissenschaftstheorie*. Berlin (J. Schweitzer).
- Ozturk, I. (2007): The Textual Organisation of Research Article Introductions in Applied Linguistics: Variability within a Single Discipline. *English for Specific Purposes*, 26(1), 25-38.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958): *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. Paris (Presses universitaires de France).
- Poivy, G. (2012): *Méthodologie de la dissertation littéraire*. Lausanne (Réalités sociales).
- Quintilien. *Institution oratoire*, trad. sur le site de Philippe Remacle : <http://remacle.org/bloodwolf/orateurs/quintilien/table.htm>
- Reboul, O. (1991): *Introduction à la rhétorique: théorie et pratique*. Paris (Presses universitaires de France).
- Rinck, F. (2010): L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 427-50.
- Robrieux, J.-J. (2001): *Rhétorique et argumentation*. Paris (Nathan).
- Samraj, B. (2002): Introductions in Research Articles: Variations across Disciplines. *English for Specific Purposes*, 21(1), 1–17.
- (2005): An Exploration of a Genre Set: Research Article Abstracts and Introductions in Two Disciplines. *English for Specific Purposes*, 24(2), 141-56.
- (2008): A Discourse Analysis of Master's Theses across Disciplines with a Focus on Introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 55-67.

- Spicher, A. (2006): *Savoir rédiger*. Paris (Ellipses).
- Swales, J. M. (1981): *Aspect of article introductions*. Michigan (University of Michigan), reprint 2011.
- (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge (Cambridge University Press).
- (2004): *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Thuy Nguyen L. T. & Pramoolsook, I. (2014): Rhetorical structure of introduction chapters written by novice Vietnamese TESOL postgraduates. *3L; Language, Linguistics and Literature, The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 20 (1), 61-74.
- Tutin, A. (2010): Dans cet article, nous souhaitons montrer que... Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines. *Lidil*, 41, 15-40.
- Tutin, A. & Grossmann F. (éds.) (2013): *L'écrit scientifique: du lexique au discours*. Rennes (Presses universitaires de Rennes).
- Zarefsky, D. (2007): *Public speaking*. Boston (Allyn & Bacon).

Une "tradition de l'innovation"? Réflexion à partir du corrélat innovation/créativité en DDL

Véronique CASTELLOTTI, Marc DEBONO & Emmanuelle HUVER
Université F. Rabelais (Tours), EA 4428 Dynadiv (France)

Can we say that innovation has become a "tradition" in Language Didactology and Didactics? Then what hides behind this race for innovation, assuming a constant improvement? We develop here a possible interpretation of this phenomenon through the study of correlated innovation and creativity, starting from its historical and epistemological foundations, which reveals a prevailing "technical" vision of languages and of language appropriation, and which shows more broadly an intention to control human relationships. Finally, we will outline another possible direction where tradition would be a heuristic tool, especially for teacher training, leading to language didactics that deal with appropriation processes, based on the notions of imagination and relationship (vs. creativity, innovation and efficiency).

Introduction

Dans l'enseignement supérieur, "l'innovation et le transfert de technologies" sont affirmés comme des missions fondamentales de la recherche publique et la formation à distance (FOAD) y est souvent présentée comme une des formes d'innovation par excellence. Plus largement, l'injonction à l'innovation est omniprésente dans le domaine éducatif et n'épargne pas la didactologie/didactique des langues (DDdL – Galisson 1986), au point que l'on peut même parler d'une véritable "tradition de l'innovation". C'est pourquoi, dans le cadre du projet FaDA: CQFD¹, nous avons été amenés, de manière un peu imprévue initialement, à développer une réflexion approfondie autour de cette notion, qui a débouché sur la mise en évidence d'une orientation techniciste (Heidegger, 1973; Ellul, 1990) et téléologique, non seulement dans le domaine de la FOAD, mais aussi, plus largement, dans l'ensemble de la DDdL.

Dans cette orientation souvent affirmée comme une évidence, la créativité est en outre régulièrement présentée comme un prérequis, voire une condition *sine qua non* de l'innovation (cf. par exemple, Piccardo 2009). Mais de quelle créativité parle-t-on alors et dans quelle mesure celle-ci n'est-elle pas progressivement vassalisée par sa corrélation quasi-systématique avec l'innovation, par la logique productiviste et techniciste dont celle-ci procède et par la conception explicative et "prédictibiliste" du monde qui la sous-tend?

¹ FAire du Distanciel un Atout: Constructions Qualitatives du Formatif Distanciel: projet de recherche en didactique du FLE/S financé par la Région Centre (Porteuse: I. Pierozak).

Nous défendrons ici l'idée que les modalités de la rencontre et de l'articulation de ces deux notions tiennent pour beaucoup au rapport usuellement non questionné que la DDdL entretient avec les notions de technique et de progrès et que ces réflexions épistémologiques ont des enjeux politiques considérables pour la DDdL: l'injonction à l'innovation et à la créativité (alors opposées à la tradition) permet en effet de justifier la création de nouveaux manuels, de nouveaux besoins de formation, de nouvelles recherches, etc., bref, de nouveaux marchés (économiques, éditoriaux, mais aussi scientifiques), dont l'obsolescence programmée profite largement à la didactique du Français Langue Etrangère, et notamment aux chercheurs de France, puisque la France conserve encore une position centrale dans le domaine.

Pour commencer, nous proposerons une historicisation du corrélat innovation/créativité, pour ensuite examiner ses arrière-plans philosophiques (matérialistes, pragmatistes) ainsi que ses implications quant aux conceptions de la langue, de l'intervention, de la recherche en DDdL. Pour finir, nous inscrirons la notion de créativité dans une orientation phénoménologique – herméneutique (de Robillard 2012) – pour la découpler de l'innovation en la mettant en lien avec les notions d'être, d'imaginaire, de tradition et d'appropriation (vs. innovation, action, résultat, efficacité).

1. Créativité – innovation: histoire d'une rencontre

La large diffusion du corrélat créativité - innovation peut donner l'impression que cette association est à la fois naturelle et évidente, alors qu'en fait leur corrélation s'inscrit dans le lent processus historique de construction des états européens démocratiques et sécularisés, ce qui ne peut être compris que dans le cadre plus large d'une généalogie du "projet moderne²" (Boulnois 1997).

C'est sur ce processus, brossé à très larges traits, que nous reviendrons pour ensuite mettre en évidence les présupposés dont il procède, qui finissent par ne plus être perçus et, donc, plus discutés.

1.1. *Un lent processus de sécularisation et de démocratisation*

Il est assez classique de considérer que la création est une notion thématifiée depuis l'Antiquité, dans un cadre initialement et essentiellement théologique. La réflexion sur la création tire en effet son origine des mythes cosmogoniques

² *Moderne* étant entendu ici dans son sens socio-historique et philosophique, qui renvoie à une conception du temps présent comme autonome, intrinsèquement différent de celui qui l'a précédé et formulé en termes de progrès. C'est le projet moderne qui a introduit, dans la philosophie occidentale, les notions de raison, d'émancipation de l'individu, de mise en cause des traditions, d'avènement des libertés publiques et de l'égalité des droits, etc., autant de motifs que l'on retrouvera transversalement dans cet article.

(également significativement appelés "mythes de la *création*") issus de la tradition grecque d'une part (avec la figure des dieux démiurges), et des monothéismes d'autre part (avec la figure d'un Dieu créateur *ex nihilo*).

À cette idée que la création serait du seul domaine des Dieux (qui fournit donc une base profondément religieuse à la conception de la créativité) succède, au moment de la Renaissance et de la montée en puissance de l'humanisme, l'idée que l'artiste peut, lui aussi, accéder au statut de créateur: les facultés créatrices sont ainsi étendues à l'homme (ou plus précisément à l'artiste, vu comme un second dieu). Cette sécularisation de la création (Flahault 2005) s'inscrit dans le cadre plus large du prométhéisme³ qui sert plus globalement de substrat au projet moderne, et notamment à l'idée de Progrès, fondamentale pour la notion d'innovation (Boulnois 1997). Par ailleurs, le terme de *créatif* (dont dérive *créativité*⁴) apparaît au 15^e siècle, sur la base du verbe latin *creare*, qui signifie, dans son acception ecclésiastique, "faire naître du néant". C'est donc à cette époque que les conditions d'un rapprochement entre innovation et créativité se mettent en place, lequel se réalisera aux 18^e et 19^e siècles.

Cette période marque en effet un tournant historique en Europe (et en Occident), pour un ensemble de raisons politiques, économiques, philosophiques indissociablement liées. On évoquera notamment – mais non exhaustivement –: la naissance des États-Nations et des démocraties (auxquelles va être associée l'idée d'égalité, en tant que fondement de la démocratie); la Révolution Industrielle (qui s'inscrit dans une logique clairement productiviste); la diffusion puis la domination de la philosophie des Lumières et notamment de l'idée de progrès, à ce point puissante que d'aucuns ont pu parler de "religion du Progrès", avec des implications désormais bien connues (pensée téléologique, scientisme, positivisme, rationalisme, etc.).

Il n'est bien sûr pas anodin que la notion d'innovation émerge à cette époque (Schumpeter la théoriserait en 1911). C'est également du fait de ces différents événements que la créativité devient un attribut de la citoyenneté, de l'émancipation et du progrès: il s'agit en effet désormais de faire de chaque individu (et non plus des artistes seulement) une source potentielle d'originalité, de changement et de création de richesse (Rouquette 2007). Or, considérer que tout individu est créatif suppose de créer une *ingénierie* pour rendre la créativité accessible et productive et, parallèlement, de prouver son caractère universel pour en faire une aptitude naturelle (et non plus une marque du divin ou du génie, par définition élective). En d'autres termes, la

³ En philosophie, le prométhéisme désigne (en référence à la figure mythologique grecque Prométhée) l'émancipation de l'homme et la (foi en la) volonté de puissance de celui-ci, lorsqu'il s'oppose à la nature pour tenter d'égaliser les dieux.

⁴ Le substantif *créativité* n'apparaîtra quant à lui que bien plus tard, dans la deuxième moitié du 20^e siècle.

démocratisation de la créativité passe par sa technicisation et sa naturalisation. Ce projet politique se dote alors des travaux scientifiques qui permettent de le fonder (cf. sur ce point Gusdorf 1974): la psychologie (puis les neurosciences) seront ainsi mises à contribution pour "prouver" le fondement biologique de la créativité, comme l'argumente Rouquette (2007)⁵.

L'extension du domaine d'application de la créativité (de l'artiste à tout individu) en bouleverse ainsi profondément la conception, en la technicisant, ce qui va permettre d'arrimer indéfectiblement créativité à innovation.

1.2. De quelques héritages

Cette rapide historicisation du corrélat innovation/créativité nous semble fondamentale, parce qu'elle constitue un héritage dont les manifestations dans notre domaine sont encore agissantes actuellement⁶ et qu'il s'agit donc de mettre en évidence.

1.2.1. Individu, gnoséocentrisme, dualisme

J.-M. Schaeffer (2005) développe la thèse selon laquelle le prométhéisme, dont émane la notion de progrès, a contribué à singulariser la culture occidentale par le biais de la thèse de "l'exception humaine". Des principes sur lesquels celle-ci repose, nous retiendrons notamment ceux du gnoséocentrisme⁷ et du dualisme⁸. Le couplage de ces deux principes a pour conséquence une double survalorisation:

- celle de la rationalité, avec la conséquence de ne plus pouvoir réellement penser "*tout ce qui relève de cette présence engagée dans le monde que Heidegger appelle la Befindlichkeit*"⁹ (Schaeffer 2005: 199), y compris pour la créativité;

⁵ Si d'autres sciences humaines ont sans doute joué un rôle dans ce processus, la psychologie, puis son prolongement dans les neurosciences ont toutefois joué, historiquement, un rôle prépondérant, et continuent, encore actuellement, à constituer des théories de référence particulièrement dominantes pour théoriser la notion: cf. par exemple: Beaudot (1973), Changeux (1994), ou, pour la DDdL, Piccardo et Aden coord. (2009). Pour une critique développée du lien créativité – biologie (et *in fine* neurosciences), cf. par exemple Rouquette (2007) et Steiner (2001).

⁶ Cf. par exemple Piccardo (2009: 7), lorsqu'elle considère la créativité comme "un attribut humain fondamental, une qualité indispensable à la réussite individuelle comme à la réussite économique et sociale (...) [et] la condition *sine qua non* de l'innovation."

⁷ "Affirm[ation] que ce qu'il y a de proprement – et exclusivement – humain dans l'humain, c'est la connaissance" (Flahault 2005: 193).

⁸ Initialement humain/autres êtres vivants, puis par extrapolation: rationalité/affectivité, nature/culture, objet/sujet, etc.

⁹ Que l'on pourrait traduire, grossièrement, par *sensibilité*. Plus précisément, chez Heidegger, ce terme renvoie à l'entente qui précède la compréhension, à une forme de compréhension qui passe en deçà, au-delà et au travers de la compréhension rationalisée.

- celle de l'individu, avec la conséquence de réduire la créativité à un processus d'auto-expression individuelle d'une intériorité subjective autonome, donc sans lien avec des traditions, une situation sociohistorique particulière, etc. Rouquette (2007) montre comment cette réduction initiale ouvrira plus tard la porte, en psychologie, à une interprétation naturalisée/technicisée de la créativité, conçue comme un phénomène essentiellement psycho-biologique (et donc détaché des contingences historiques, anthropologiques, politiques).

1.2.2. Libération des traditions

La notion de progrès (conçu comme linéaire, nécessaire, continu, irréversible) renvoie également à la métaphore de la table rase, c'est-à-dire à l'idée de libération des modèles et des traditions. Ceci touche bien sûr la notion d'innovation (innovation et progrès relevant de la même idée de perfectibilité téléologique de l'être humain), mais aussi celle de créativité. Boulnois (1997) montre en effet en quoi cette idée d'une créativité "libre de tout modèle" constitue un héritage du projet moderne, à travers la figure de l'homme moderne (prométhéen).

Ceci a pour conséquence de survaloriser l'idée d'originalité au détriment de l'imitation et de la tradition (donc de l'histoire), alors assimilées à des desseins réactionnaires ou à tout le moins conservateurs, idée dont la DDdL est loin d'être exempte et dont Steiner mène une critique substantielle par le biais de ce qu'il nomme savoureusement et significativement "l'angoisse de l'influence" (2001: 107)¹⁰.

1.2.3. Logique de production

La théorisation de la notion d'innovation par Schumpeter (1939) inscrit celle-ci dans une logique clairement productiviste: Schumpeter est en effet un des tenants des théories économiques dites "classiques", qui sont par définition fondées sur l'offre et la production. Couplée à la conception téléologique du progrès, cette logique productiviste est à la source de l'idée d'obsolescence programmée (alors présentée sous les atours de l'innovation et du progrès), idée dont la DDdL profite largement.

Joas (1999) montre par ailleurs que la notion de créativité, telle qu'elle est conceptualisée à partir du 18^e/19^e siècle (cf. supra), mobilise fortement les métaphores de l'expression (expression d'un monde subjectif – cf. Herder), de la production (qui rapporte la créativité aux objets matériels) et de la révolution

¹⁰ Ce à quoi renvoie également l'opposition opérée par Flahault (1997) entre *créer* (qu'il assimile à une logique volontariste, contrainte par la technique et *in fine* individualiste et industrielle) et *faire avec* (qui procède par "imprégnation", "ruminant", "recombinaison" en puisant dans le "déjà là", *faire avec* signifiant en effet avec d'autres, mais aussi avec l'histoire).

(ce qui réactive autrement les idées de progrès et de table rase); la figure emblématique du "créatif" publicitaire, évoquée ci-dessous, regroupant ces trois aspects.

La corrélation entre créativité et innovation renforce encore la logique de production, déjà présente dans les deux notions prises séparément, ce qui contribue, de fait, à minorer, voire à invisibiliser, un autre point de vue, qui est celui de la réception (point de vue dont nous développerons les implications dans une 3^{ème} partie).

1.2.4. Technicisation

Nous l'avons évoqué jusqu'ici en filigranes: la conjonction de ces différents éléments participe à une technicisation de la notion de créativité, sous l'influence de l'innovation. Une créativité "démocratisée" est en effet une créativité technicisée qui améliore l'efficacité du processus de production et génère des gains de productivité (Rouquette 2007). Mais cette technicisation amène nécessairement et indissociablement avec elle les idées de mesurabilité, de contrôle et d'utilitarisme¹¹: Flahault (2005) montre notamment comment le mythe de Prométhée contribue à nourrir le mythe d'une pure valeur d'usage de la société, où la place que chacun occupe s'acquiert par la maîtrise de techniques.

L'arrimage de la créativité à l'innovation entraîne ainsi celle-ci dans un univers de référence lié aux notions de progrès et de démocratisation, ce qui passe par sa technicisation pour la rendre contrôlable, mesurable, prédictible... mais aussi rentable. En d'autres termes, c'est au prix de sa technicisation que la créativité, y compris dans le domaine éducatif, "acquiert un brevet de *political correctness*, qui lui permet de se populariser, de briguer des financements publics et d'apparaître dans des programmes de formation officiels" (Rouquette 2007: 70).

2. De la "pub" à la langue: illustration et implications d'une créativité inscrite dans un paradigme technique

Pour illustrer les implications de la "technicisation" découlant de la mise en corrélation de l'innovation et de la créativité, nous proposons de déporter un peu le regard en interrogeant la figure du "créatif" dans le secteur de la publicité, la place prépondérante de la créativité et des créatifs dans ce domaine permettant de mettre en lumière, en forçant un peu le trait, une certaine conception "technicisée" de la créativité. Il est bien entendu évident qu'il existe plusieurs définitions/conceptions de la créativité – se traduisant

¹¹ Mais aussi de survalorisation de la rationalité, la conceptualisation pragmatiste de la créativité permettant notamment de prémunir la notion contre son héritage romantique (cf. par exemple Joas (1999: 81), qui considère la créativité comme une "boîte de Pandore qu'il vaudrait mieux ne pas ouvrir *pour le bien de la raison et du progrès*" - nous soulignons).

notamment par les adjectifs qu'on lui accole: "artistique", "d'idées", etc. – et sur lesquelles Rouquette (2007), Lubart (2003), ou encore Aznar (2009) reviennent d'ailleurs: l'idée de ce détour est de montrer ce qui différencie notre conception de la créativité (et plus largement de la DDdL) de ce que nous considérons comme une tendance forte à en faire une "technique", visant principalement l'innovation, sans s'interroger sur le sens de cette innovation.

2.1. La figure du créatif en pub: production, performance, utilité, contrôle

Comme l'explique Dru, le travail de "création" des "créatifs"¹² "ne peut advenir du néant"; il s'agit bien plutôt pour eux d'"apprendre à connaître les consommateurs, interpréter leurs habitudes, décoder leurs comportements. Toutes ces actions vous préparent graduellement à être ouvert à la nouveauté, et à rechercher les accidents, c'est-à-dire les nouvelles combinaisons d'idées qui aboutissent à quelque chose" (Dru 1996; cité par Mercanti-Guerin 2005: 17). Ce "quelque chose" n'est donc pas "gratuit" ou "inattendu": il est au contraire le résultat d'un travail de prévision de comportements (ceux du consommateur) sur lequel se base l'émergence du "nouveau efficace": "La créativité peut donc se définir comme une nouveauté pertinente et utile", écrit Mercanti-Guerin (2005: 21), définition qui, on le notera au passage, est très proche de celle de Lubart (2003: 10), de nouveauté "adaptée au contexte".

En publicité, la créativité est un maillon dans la chaîne de production (sur le créateur envisagé comme "producteur d'idée", cf. Rouquette 2007). Le créateur se fait producteur d'un produit qui peut être amélioré, contrôlé dans sa qualité (les études d'impact sur panels représentatifs étant monnaie courante dans l'industrie publicitaire). Tout n'est néanmoins pas "parfait", et certains déplorent le fait que "la créativité est incontestablement le versant le moins scientifique de la publicité, alors qu'il est le plus important" (Reid et al. 1998; cités par Mercanti-Guerin 2005: 19). Si, selon ces dires, il est manifestement encore un peu éloigné de la "science", le travail de production des créatifs publicitaires n'est par contre jamais très éloigné de la création artistique: le "directeur artistique" s'inspire du monde des arts visuels qu'il côtoie (et qu'on l'incite à côtoyer), le concepteur-rédacteur, souvent issu de filières littéraires, baigne dans la littérature. Mais la différence est sensible entre son geste et celui de l'artiste: le produit de la création publicitaire - empruntant une conception souvent très instrumentale de la langue - doit être "efficace" et "contrôlant", l'enjeu de la créativité étant de prédire et de dicter des comportements.

Ce petit détour par la publicité vise à énoncer une proposition importante à

¹² Professionnels travaillant en agence de publicité ou au sein de toute autre structure de l'industrie publicitaire.

nos yeux (avec des conséquences en DDdL): il ne suffit pas de dire "créativité" pour sortir du paradigme technique. Au contraire, une certaine conception de la créativité (corrélée à l'innovation et dont la créativité publicitaire serait un paroxysme) peut aussi mettre en avant des objectifs d'efficacité et de contrôle. Lubart (in Piccardo 2009: 9) indique ainsi qu'"une société d'acteurs créatifs offre sans doute les meilleures chances de trouver rapidement des réponses efficaces [en appréhendant] de façon créative des problèmes moins bien circonscrits, [et en] recherch[ant] des solutions plus adaptées."

Or, une telle conception de la "créativité" contrôlable renvoie à ce que certains penseurs du siècle passé ont appelé la "technique": un "mode de rapport au monde" instrumental et utilitariste, où la recherche d'efficacité prime sur toute autre chose (Ellul, Heidegger, Valéry¹³). Il nous semble que c'est la manière actuellement prépondérante d'envisager la "créativité innovante" en DDdL, et c'est ainsi que l'on peut lire, par exemple, un certain ancrage des réflexions actuelles sur la créativité en didactique dans le cognitivisme et les neurosciences¹⁴: cet ancrage, en plus des atours de la scientificité, fournit au didacticien/didactologue un accroissement considérable (et en bonne partie illusoire de notre point de vue) de contrôlabilité et de mesurabilité¹⁵ de ce qui serait "créatif" et de ce qui ne l'est pas/moins.

En conclusion sur ce point, et pour élargir sur des questions débordant largement la salle de classe, on pourrait reprendre, en la transformant assez fortement, la mise en garde de Landry, évoquée par Piccardo dans son introduction au numéro de *Synergies Europe* (2009) consacré à la créativité en éducation: "*Jusqu'à quel point les nations sont-elles vraiment intéressées à développer la créativité de leurs enfants? Ne contrôle-t-on pas mieux un*

¹³ "Je me suis essayé autrefois à me faire une idée positive de ce que l'on nomme progrès. Éliminant donc toute considération d'ordre moral, politique ou esthétique, le progrès me parut se réduire à l'accroissement très rapide et très sensible de la puissance (mécanique) utilisable par les hommes, et à celui de la précision qu'ils peuvent atteindre dans leurs prévisions. Un nombre de chevaux-vapeur, un nombre de décimales vérifiables, voilà des indices dont on ne peut douter qu'ils n'aient grandement augmenté depuis un siècle" (Paul Valéry, "Propos sur le progrès", 1929, cité par Grinevald, J., "Progrès et entropie, cinquante ans après", in Bourg, D. & Besnier, J.-M., (éds.), *Peut-on encore croire au progrès?*, Paris: PUF 2000: 220).

¹⁴ On trouvera de nombreuses illustrations de cette tendance dans Piccardo & Aden (éds.), (2009): "*Les liens mis au jour par la psychologie cognitive entre créativité, émotion et cognition sont fondamentaux pour la réflexion didactique*" (Piccardo 2009: 10). "*Le véritable enjeu n'est pas de se demander comment utiliser les disciplines artistiques dans l'enseignement des langues, mais de refonder l'acte d'enseignement-apprentissage en le structurant à partir de nouveaux concepts qui sont à chercher dans les lois du Vivant (Trocmé-Fabre, op. cit.)*." (Aden 2009: 179). "*La créativité proprement humaine est artistique, car elle vise le dépassement de soi. C'est une énergie d'action qui combine intuition et réflexion sur soi, qui met en synergie nos trois cerveaux: le reptilien, le limbique et le néocortex*" (Aden 2009: 173).

¹⁵ "*La question de la mesure est essentielle, car si nous n'arrivons pas à bien mesurer la créativité nous allons nous heurter à de graves difficultés pour avancer.*" (Lubart, dans Piccardo & Aden 2009: 22).

peuple peu au fait des moyens de développer l'innovation? (Landry 1992: 92): ne contrôle-t-on pas mieux un peuple dont la créativité est contrôlée/encadrée/mesurable, réduite à des "techniques" enseignées à l'école, et destinée à faire des apprenants des "acteurs économiques"¹⁶ efficaces et adaptables?

2.2. Implication pour la conception de la langue en DDdL

F. Debyser, à propos de la créativité, plaide pour une exploration de l'invention "pour le plaisir", pour "faire éclater le langage" (1978: 116). Sa formule nous amène aux différentes conceptions de la langue (à enseigner, à apprendre) qui sous-tendent les différentes manières d'envisager la créativité en DDdL: faire repasser la réflexion par ce stade, en quelque sorte "initial" pour un didacticien des *langues*, apparaît ici nécessaire.

Si la langue est *avant tout* envisagée comme du communicatif, du fonctionnel, et si apprendre une langue, c'est avant tout apprendre à être *efficace et productif* dans la pratique de la langue, la créativité technicisée (celle du publicitaire par exemple) est tout à fait appropriée aux objectifs retenus: on pourra introduire des "techniques de créativité" (l'expression est empruntée à un appel à communication du "Groupement FLE") en classe pour travailler *cette* langue, et l'on pourra assez facilement évaluer le "produit" des activités créatives (plus ou moins d'efficacité communicative, plus ou moins d'originalité et/ou de "nouveau").

Mais on peut aussi considérer (c'est notre position) que *communiquer* n'est pas *se comprendre* ni *s'approprier*, (la notion d'appropriation renvoyant pour nous à une conception plus existentielle et expérientielle que la notion d'apprentissage, voir ci-dessous) et que beaucoup de choses passent "en dehors" et "au travers" d'une conception communicative et techniciste des échanges linguistiques. Pour Heidegger (1973), l'essence de la langue est dans ce qui serait l'exact opposé de ce qu'il appelle la "technique" (cf. supra sur la conception heideggérienne de la technique), à savoir la "poésie", entendue dans un sens également particulier, ne se limitant pas à l'activité créative du poète, mais renvoyant à ce qui *laisse la place* à la réception, qui ne cherche pas du tout à la contrôler, à contrôler efficacement/utilement/fonctionnellement le sens "transmis". Si l'on convoque à nouveau la figure du "créatif publicitaire", on se situe ici à son exact opposé: conception de la langue et conception de la créativité sont nécessairement liées.

¹⁶ Selon les termes mêmes de Lubart (2003), assez révélateurs de la conception de l'apprenant dans cette théorisation de la créativité et qui devraient poser question à celles et ceux qui contribuent à la relayer, sauf à considérer l'école prioritairement comme un lieu de formation d'acteurs économiques...

Ainsi, si la conception de la langue retenue par le didacticien est une "langue existentielle", expérientielle, "poétique" (cf. infra 3.), et si l'idée directrice de la DDdL n'est pas d'"apprendre une langue", mais d'"être en langue avec", c'est-à-dire où la relation avec l'autre est première, de s'approprier, on ne peut qu'avoir un autre rapport à la créativité et à l'innovation en classe de langue. C'est cet autre rapport que nous souhaitons maintenant développer.

3. Vers un autre rapport à la créativité, à la tradition, à l'appropriation

La "tradition de l'innovation" telle que nous l'avons brièvement explorée, développe des formes d'injonction à la créativité, cette dernière passant par et se manifestant à travers la production d'outils et de dispositifs (notamment dans le secteur du numérique) et la mise en œuvre d'usages associés: autrement dit, c'est le faire et l'action qui rendraient ces modalités en elles-mêmes créatives et techniquement efficaces.

3.1. Quelques principes: faire/être; technique/poétique

Dans le domaine du numérique éducatif, évoqué dans l'introduction à propos des FOAD, certains travaux se démarquent en partie (et depuis peu) du point de vue techniciste, en développant une approche "sociocritique" visant à "*étudier les relations entre le profil et le contexte socioculturel des élèves et leur disposition à s'éduquer et se former avec le numérique*" (Collin et al. 2015). La dimension "critique" de ces recherches, qui s'intéressent principalement aux aspects socio-culturels des rapports aux usages numériques, ne porte cependant que sur la place de l'homme dans la technique (en l'occurrence ici la technique didactique), sans pour autant interroger ni mettre en question les *fondements* de la pensée technique. En effet, ces travaux continuent à considérer comme premier le "faire" et la production. Pour reprendre Ellul, ils postulent souvent que l'essentiel est dans la question des *usages* – (plus ou moins) "bons" ou (plus ou moins) "mauvais" - et que, *in fine*, "à problème technique, solution technique": la "critique" a alors pour fonction de perpétuer le règne de la technique en en "redressant" les usages déviants, et – peut-être surtout – en en empêchant une mise en cause plus profonde, existentielle¹⁷. En outre, ils cantonnent leur sociocritique des dispositifs à une critique de la technique dans les dispositifs didactiques, sans aller jusqu'à exercer, parallèlement et en cohérence, cette même critique dans les dispositifs de recherche, ce qui maintient, souvent implicitement,

¹⁷

La question environnementale – à laquelle Ellul accordait toute son importance – est de ce point de vue emblématique: la critique "protectrice"/ "occultante" a joué/joue en effet un rôle majeur dans le traitement de cette question sociétale, intimement liée à la technique.

voire renforce, la technicisation et le contrôle¹⁸. En d'autres termes, ces travaux ne touchent que les feuilles de l'arbre, sans aller jusqu'aux racines: si l'on reprend la comparaison avec la publicité, se concentrer sur la dénonciation (certes nécessaire) des effets aliénants de la créativité publicitaire peut facilement faire perdre de vue le cœur du problème, à savoir la quasi-synonymie aujourd'hui établie entre innovation et créativité, qui finit par réduire cette dernière à une simple "technique".

S'attaquer aux racines suppose de passer par une réflexion d'ordre épistémologique: il s'agit en l'occurrence, comme nous l'avons amorcé ci-dessus, d'interroger le statut de la technique, de l'action instrumentale, qui oriente fondamentalement la DDdL en valorisant ce qui relève des moyens, des techniques, du "comment", sans prendre comme base le "pourquoi/pour quoi".

L'innovation nous entraîne indéfiniment, sans retenue, vers un monde qu'il n'est pas certain que nous souhaitons. Un monde où notre existence, notre expérience de l'exister, nous apparaît comme assujettie à l'intérêt et dépendant d'une nouvelle trouvaille issue du monde plus ou moins opaque des technologies émergentes. L'exister, notre exister, semble se résorber dans la seule compréhension utilitariste. En un mot, pourquoi avons-nous abandonné notre existence et notre responsabilité pour la fascination de l'innovation, de l'investissement et du détour technologique? (Blay, 2014: 19)

Renouer avec notre existence et notre responsabilité revient alors à faire exploser le corrélat innovation/créativité, en dé-technicisant la créativité et en lui redonnant un autre statut.

3.2. *Une autre conception des "langues" (et, éventuellement, de la créativité)*

On l'a vu supra: Heidegger (1958) oppose l'essence de la technique au poétique. Détechniciser la créativité suppose donc de l'inscrire, fondamentalement, dans une *autre pensée*, dont les bases ne sont plus techniques, mais poétiques. Il s'agit alors d'une créativité qui ne se développe pas dans une perspective innovante et principalement instrumentale relevant d'un *faire* (comme cela est souvent présenté dans les démarches didactiques incluant le numérique et, notamment, la FOAD: le faire étant également le "traçable", donc, *in fine*, le contrôlable), mais d'une créativité qui touche à *l'être*, à une manière d'être au monde.

Ce rapport poétique au monde ne dépend pas, en première instance, des actions qu'on y déploie ni de la contrôlabilité des significations, mais des relations qu'on y noue, avec d'autres, *en langue* (Debono 2010). Il ne s'agit alors plus de considérer les langues comme des objets ou des moyens, en se situant principalement du point de vue de leur enseignement, comme le

¹⁸ Pour aller plus loin dans l'argumentation, il faudrait revenir aux oppositions entre les positionnements d'Heidegger et d'Habermas et, plus largement, entre la philosophie continentale et la philosophie analytique, ce qu'il n'est guère possible de développer ici.

postulent les conceptions dominantes en DDdL, mais du point de vue de la réception et comme des expériences de relation altéritaire, d'humanité partagée/confrontée. Dans ce cadre, la langue est conçue de manière dé-fonctionnalisée, c'est-à-dire en s'appuyant sur une réhabilitation de sa dimension poétique (au sens heideggérien), expérientielle, existentielle, relationnelle (de Robillard 2013), inséparable du politique, de l'histoire, du social, à rebours des orientations cognitivistes, qui entraînent une conception instrumentale de la langue et productiviste de la créativité.

Dans une orientation de ce type, ce n'est plus l'enseignement qui oriente le processus, mais l'appropriation, au sens où l'entend F. Dastur: "*S'approprier quelque chose ne veut pas dire le posséder, mais le porter à ce qu'il a de propre, le laisser advenir en propre*" (Dastur 2011: 95).

Il ne s'agit pas pour autant d'avancer qu'il faudrait supprimer l'enseignement, mais plutôt qu'il est nécessaire de le penser à partir de/en vue de l'appropriation; c'est à partir des histoires et projets des personnes concernées que l'enseignement peut alors se concevoir, non pas pour contrôler l'appropriation, mais pour la permettre. La créativité, dans une telle conception, ne peut être pensée *a priori*, ni se résumer à des "dispositifs" (didactiques) dont les résultats seraient contrôlés *a posteriori* par des évaluations qui attestent de leur "efficacité" pour l'apprentissage des langues. Au-delà d'éventuels "résultats", et du processus même, c'est d'abord l'ouverture laissée pour cette appropriation qui importe, la créativité "se rapproch[ant alors] d'une des fonctions dévolue à l'œuvre d'art, à savoir une "désautomatisation" de notre perception du monde" (Schaeffer 2004: 77 – cf. également Debyser 1978).

Interroger ce rapport technique au monde suppose également de repenser le statut des notions de tradition et de réception (vs. innovation et production, indissociables de la technique).

3.3. *Un autre usage de la tradition, dans une perspective d'appropriation*

La tradition, en DDdL, est le plus souvent interprétée comme une soumission aveugle à des usages établis, sans les interroger, ni même les comprendre. Or, la tradition réfère d'abord à la transmission, d'une génération à l'autre, d'un groupe à un autre. S'inscrire dans une tradition, ce n'est pas être inféodé au passé ni refuser le présent, c'est se situer vis-à-vis d'un héritage.

Il est indispensable, pour mettre en œuvre des *recherches* en DDdL, de se situer par rapport aux traditions du domaine, à son histoire, d'en expliciter les concepts et leurs usages, de mener un débat argumenté à propos de ceux-ci.

Contre la "tradition de l'innovation", qui consiste à perpétuellement "aller de l'avant" et à "faire du neuf" (souvent sans savoir pourquoi/pour quoi), nous

proposons d'instaurer un usage méthodique de la tradition, au moyen d'une historicisation des questionnements didact(olog)iques: en interrogeant les conceptions de la "langue", de l'appropriation, de la transmission et leurs évolutions; en questionnant les rôles et places qu'ont occupés/qu'occupent la théorisation, l'intervention, la formation; en redonnant du sens à l'appropriation, pour l'inscrire entre des histoires et des projets. C'est alors la question de la réception et de la compréhension qui devient centrale: comment interpréter la tradition pour lui donner une place dans un processus créatif, en renouant avec un "être et faire avec" des autres et une histoire, en référence à la citation de Flahault en note 10?

Prendre à rebours la "tradition de l'innovation" qui tend à s'installer durablement en DDdL (sans plus d'interrogation) revient à poser la question suivante: quels enjeux et conséquences pour notre discipline à se passer du "moteur" que constitue aujourd'hui l'innovation (ou le couplage créativité/innovation)?

3.4. *Quelques pistes concrètes?*

Notre propos est ici volontairement "théorique"¹⁹. Il nous semble en effet que c'est de théorisation que la DDdL manque actuellement; et, par ailleurs, les articles de recherche focalisés sur des dimensions "pratiques" (présentation et analyse de dispositifs, études de cas, etc.) ne nous semblent dans bien des cas pas plus éclairants, ni en général plus stimulants, pour *penser* l'intervention didactique, sauf à considérer les enseignants comme des techniciens appliquant des préconisations formulées en dehors d'eux, et ne pouvant trouver inspiration que dans l'étude de "cas pratiques"²⁰. C'est entre autres pour cette raison que nous privilégions des interventions au niveau de la formation des enseignants (et non de l'ingénierie pédagogique)²¹, sur la base de propositions qui seront développées plus loin, dans notre conclusion.

En outre, même si nous parlons de "tradition", il ne s'agit pas pour autant de "revenir" à des démarches ou des contenus d'enseignement dits "traditionnels": d'une part parce que l'idée de "revenir sur" est étrangère à la perspective phénoménologique-herméneutique à laquelle nous nous

¹⁹ La distinction "théorie/pratique" doit par ailleurs également être interrogée. Pour notre part, nous préférons parler d'articulation entre des "réflexions" et des "expériences". Cf. également Steiner (1998: 21).

²⁰ Il y aurait probablement un parallèle à faire ici entre la surreprésentation actuelle en DDdL de cet exercice de "l'étude de cas", de l'analyse de "cas pratiques" et les soubassements des théories structurant le domaine, principalement d'obédience analytique (courant philosophique faisant grand cas... du cas).

²¹ Sans doute aussi parce que nous sommes dans une position particulièrement favorable pour développer cette articulation, dans la mesure où nous sommes également formateurs d'enseignants, dans le cadre de Masters de FLE/S – Didactique des langues – et que c'est (aussi) cette expérience qui fonde nos réflexions.

référons²² et, d'autre part, parce qu'il n'y a pas de "traditionnel", pas plus que d'"innovant", *en soi* – l'enjeu étant plutôt de laisser les principaux intéressés réfléchir à ce qui fait tradition (ou innovation ou pertinence etc.) pour eux, en fonction de leurs situations, histoires, projets. Enfin, il importe de rappeler ici que l'ensemble de notre réflexion et de notre projet se développe à partir d'un "cœur diversitaire"²³ – ce qui est de fait incompatible avec des conceptualisations normatives/monolingues/essentialistes des langues (vs. grammaire usuellement qualifiée de "traditionnelle").

S'il fallait néanmoins, malgré ces réserves, encore indiquer quelques pistes d'intervention didactique pour illustrer notre propos, nous pourrions par exemple évoquer l'usage "méthodique" de la traduction et des dimensions artistiques, telles que les développe Castellotti (2017, chapitre 11 plus particulièrement).

Conclusion: l'innovation est-elle vraiment nécessaire?

"À qui profite son crime de lèse-conservatisme, de révolution des consciences et des usages?" (Yaiche 2009: 199)

La réflexion sur l'innovation menée dans le cadre du programme FaDA nous a conduits à interroger les racines du paradigme technique en DDdL et ses implications en cascade, en dépassant une simple critique sociotechnique de l'innovation pour viser au cœur, à la conception même de notre discipline. Ainsi, en définitive, ce n'est sans doute pas tant l'innovation en tant que telle qu'il faudrait discuter, mais ses racines lorsqu'elles puisent dans les notions de contrôle, mesurabilité, utilité, efficacité, etc. Or, les conceptions de l'innovation (et de la créativité comme moyen de l'innovation) qui sont actuellement proposées (appuyées notamment sur une lecture du cognitivisme et des neurosciences, lesquelles occupent actuellement une place prépondérante en DDdL tant francophone qu'anglophone), nous semblent renforcer cette orientation techniciste de la DDdL et cette fuite en avant méthodologique, oublieuse de sa propre histoire.

En définitive, prétendre libérer la didactique de ses "modèles" traditionnels revient en fait à assigner à l'innovation (et à la créativité qui en est alors le gage) un statut de tradition, précisément, au sens conservateur et passéiste du terme. La question que pose F. Yaiche à propos de la créativité (ici en titre) vaut ainsi également à propos de la "tradition de l'innovation", et c'est bien cela, en définitive, que nous interrogeons. F. Yaiche n'apporte pas de réponse

²² Dans cette perspective en effet, il n'y a jamais "retour en arrière" à l'identique, mais toujours ré-interprétation et ré-appropriation des traditions.

²³ C'est-à-dire qui considère la diversité comme un **principe** (épistémologique, éthique, politique) au fondement des sciences humaines, et donc des réflexions et des interventions qui en procèdent, en l'occurrence, pour ce qui nous concerne, pour la DDdL plus particulièrement; les orientations issues de la phénoménologie-herméneutique nous apparaissent comme étant particulièrement fécondes pour donner corps à ces réflexions.

à sa question; il nous semble pourtant éthique et responsable d'essayer d'y répondre, tant nous paraissent problématiques les conséquences qui en découlent et tant les potentiels dégâts d'une "tradition de l'innovation" peuvent aller croissant dans un espace mondialisé.

Quelques éléments de réponse, donc. D'abord, la "tradition de l'innovation" contribue à réduire la formation à l'enseignement à une formation aux méthodologies et dispositifs dits "innovants" (FOAD, approche actionnelle, etc.), réduisant alors le rôle de l'enseignant à celui d'un "technicien" (Vigner 2012) chargé de les mettre en œuvre de manière conforme (sans avoir à en discuter la pertinence). En outre, en prétendant innover, on contribue à légitimer un domaine (de recherche et d'intervention sociale) et à lui faire acquérir une "utilité" institutionnelle: dans un monde où domine la pensée technique, à quoi servirait en effet un domaine (i.e. pourquoi le promouvoir et le financer) sans innovations montrables, sans "bonnes pratiques" estampillées? Enfin, dans le secteur de la didactique des langues, et plus particulièrement du Français Langue Etrangère, les dispositifs et méthodes "innovants" sont généralement ceux conçus et/ou produits en France, ce qui renforce le maintien de son influence (à travers l'expertise de ses chercheurs et de ses formateurs, la renommée de ses éditeurs, etc.) aux dépens des choix locaux, jugés le plus souvent comme "traditionnels" ou "dépassés" (cf. l'exemple de la méthode chinoise²⁴), et ce de manière durable (voire indéfinie), puisque la notion d'innovation porte en elle l'idée d'obsolescence programmée.

En d'autres termes, ce que nous avons essayé de montrer dans ce texte, c'est que la DDdL se trouve aujourd'hui de plus en plus *soumise* à la loi de l'innovation: loin d'être choisie et décidée, elle s'installe comme une "tradition" dont les raisons et implications profondes sont finalement peu interrogées, sans doute parce que personne n'y a intérêt, innovation et diffusion/imposition des méthodologies étant intimement liées, tant du point de vue des relations internationales que du point de vue des dispositifs. Par exemple, du point de vue de la FOAD, l'innovation venant de la "maison-mère" ou d'institutions internationales dans lesquelles la France occupe une place dominante est plus désirable et supposée plus "moderne" et efficace que ce qui relèverait de conceptions et de traditions locales.

Au-delà de la critique, cette autre conception (de la DDdL, des langues, de la tradition, de la créativité), en s'inscrivant dans une dynamique appropriative, permet également d'envisager quelques conséquences en termes d'intervention.

²⁴ La DDdL en Chine est en effet particulièrement emblématique de cette tendance, au travers des oppositions régulièrement effectuées entre méthode traditionnelle/méthode chinoise et approches communicatives "modernes" (Bel et al. 2013; Mao et Huver 2015). Un raisonnement similaire pourrait être mené sur les FOAD, présentées en soi comme plus modernes, au-delà des orientations dont elles procèdent et des "qualités" sur lesquelles elles se fondent (Huver & Pierozak à paraître; Debono à paraître).

Au-delà de la créativité, la responsabilité?

Le positionnement explicité au long de ce texte ne peut conduire à imposer aux autres (enseignants, formateurs, élèves, etc.) des prescriptions (toutes "innovantes" soient-elles): si s'approprier, c'est "laisser advenir en propre" (Dastur 2011: 95), nous ne pouvons à l'évidence nous "mettre à leur place" concernant leur manière d'être, ni décider à leur place ce qui serait "créatif". Nous ne pouvons donc formuler des propositions qui indiqueraient les "bons usages" de la créativité à mettre en œuvre dans l'enseignement. Comme l'avait déjà formulé R. Galisson (1995), c'est alors la formation des enseignants qui devient le levier prépondérant, susceptible de permettre une intervention pour transformer les rapports aux langues et à l'appropriation.

Une formation des enseignants cohérente avec ce positionnement ne peut être pensée comme prescriptive, dans l'optique de "form(at)er" en fonction d'objectifs définis ailleurs, qui se traduiraient notamment par (l'injonction à) la construction de "dispositifs créatifs" (cf. supra "l'enseignant-technicien"). L'idée est au contraire de penser une formation au "non-contrôle", visant des formes d'in-stabilisation, de réflexivité, de responsabilisation des formés (et, en retour/corollairement, des formateurs).

Fonder une formation (formation d'enseignants, mais aussi formation linguistique) sur ces orientations suppose notamment d'y inclure une forte composante historicisante *et* réflexive, à des fins de conscientisation et de ré-appropriation des traditions: non pas les traditions comme conservatismes, mais comme occasion de réfléchir les héritages qu'elles convoquent, pour permettre une historicisation des projets à imaginer. La visée, ici, est donc double, puisqu'il s'agit conjointement: (1) d'amener les (futurs) enseignants à expliciter leur histoire individuelle et collective, afin qu'ils prennent conscience des traditions dans lesquels ils s'inscrivent et dont ils héritent, celles qu'ils souhaitent continuer (ou non) à perpétuer, faire évoluer, contester, etc.; (2) de les in-stabiliser, pour les amener à réfléchir à ce qu'ils *sont* en tant qu'enseignants et à la relation qu'ils instaurent, et à les responsabiliser dans cette relation en instabilisant à leur tour leurs élèves afin qu'ils mettent en œuvre ensemble des modalités créatives d'appropriation, inscrites dans des projets faisant sens pour eux.

Cette instabilisation des formés met bien entendu également en jeu le formateur, qui n'est plus alors dans la posture assurée et rassurante du transmetteur des dernières innovations techniques, sûr de la pertinence de sa technologie "toute neuve". Le formateur, aussi bien que le chercheur, est ainsi amené à se distancier d'une posture d'*expertise* didactique qui s'énonce souvent en termes de certitude prescriptive. Il s'agit donc de toujours conserver une modestie instabilisatrice dans les propositions didactiques effectuées (aux futurs enseignants en formation, à la communauté scientifique, aux politiques, etc.), en situant ces propositions (historiquement,

épistémologiquement): une telle démarche vise à conserver une autonomie et une responsabilité pour chacun et, ainsi, à repolitiser la DDdL.

Bibliographie

- Aden, J. (2009): La créativité artistique à l'école: refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180.
- Aznar, G. (2009): Préciser le sens du mot "créativité". *Synergies Europe*, 4, 23-37.
- Beaudot, A. (1973): La créativité. *Recherches américaines*. Paris (Dunod).
- Bel, D. et al. (2013): A la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations. In V. Castellotti (éd.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles (EME), 405-422.
- Blay, M. (2014): *L'existence au risque de l'innovation*. Paris (CNRS Editions).
- Boulnois, O. (1997): La création, l'art et l'original. Implications esthétiques de la théologie médiévale. *Communications*, 64, 55-76.
- Bourg, D. & Besnier, J.-M. (éd.) (2000): *Peut-on encore croire au progrès ?* Paris (PUF).
- Castellotti, V. (2017): *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris (Didier).
- Changeux, J.P. (1994): *Raison et plaisir*. Paris (Odile Jacob).
- Collin, S. et al. (2015): Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF*, n°22, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticef_2015_collin_01.htm#%28Guichon,%202011%29.
- Dastur, F. (2011): *Heidegger et la pensée à venir*. Paris (Vrin).
- Debyser, F. (1978): Créativité. In J.-M. Caré & F. Debyser (éds.), *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris (Hachette), 116-155.
- Ellul, J., (1990 [1954]): *La Technique ou l'Enjeu du siècle*. Paris (Economica).
- Debono, M. (2010): *Construire une didactique interculturelle du français juridique: approche sociolinguistique, historique et épistémologique*. Thèse de doctorat, Université F. Rabelais de Tours.
- (à par.): *Corpus didactiques: enjeux du traitement des "traces" numériques dans l'enseignement distanciel (des langues)*. In Pierozak, I. (éd.). *Actes de la Journée d'études Penser en termes qualitatifs le "distanciel formatif"*, 28 mai 2014, Université de Tours.
- Flahault, F. (2005): Entre émancipation et destruction des fondements de l'idéal prométhéen. *Communications*, 78, 5-49.
- (1997): *Créer – faire avec*. *Communications*, 64, 221-245.
- Galisson, R. (1995): "À enseignant nouveau, outils nouveaux". *Le français dans le monde-Recherches et applications*, 70-78.
- (1986): *Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères*. *Études de linguistique appliquée*, 64, 39-54.
- Gusdorf, G. (1974): *Introduction aux sciences humaines. Essai critique sur leurs origines et leur développement*. Paris (Ophrys).
- Heidegger, M. (1990 [1962]): *Langue de tradition et langue technique*, Bruxelles (Lebeer-Hossmann).
- (1973 [1953]): *La question de la technique. Essais et conférences*. Paris (Gallimard), 9-48.
- Huver, E. et Pierozak, I. (à par.): *Des expériences de la FOAD à l'université. Transversalité des réflexions, qualité des formations*. In Moreau S. (éd.), *Vers une pédagogie numérique soutenable*, Tours (Presses Universitaires François-Rabelais).

- Joas, H. (1999/1992 en version originale): La créativité de l'agir. Paris (Cerf).
- Landry, M-C. (1992): La créativité des enfants. Malgré ou grâce à l'éducation ? Montréal (Editions logiques).
- Lubart, T. (2003): Psychologie de la créativité. Paris (Armand Colin).
- Mao, R. & Huver, E. (2015): Enseignement du français en Chine: Un Grand Autre didactique ? De quelques enjeux d'une lecture diversitaire de la "méthode chinoise". Recherches en didactique des langues/cultures - Les cahiers de l'Acedle, 12/1. 191-211. <http://rdlc.revues.org/425>.
- Mercanti-Guerin, M. (2005): La créativité publicitaire perçue. Modélisation et impact sur le processus de persuasion publicitaire, Thèse de doctorat, Sciences de gestion, Université de Caen.
- Piccardo, E. (2009): Introduction. Synergies Europe, 4, 7-12.
- Piccardo, E. & Aden, J. (2009): La créativité dans tous ses états: enjeux et potentialités en éducation. Synergies Europe, 4, <http://gerflint.fr/Base/Europe4/europe4.html>.
- Robillard, D. de. (2012): Diversité, sens: enjeux. In M. Debono & C. Goï (éds.), Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques. Fernelmont (Éditions Modulaires Européennes), 195-216.
- Rouquette, M.L. (2007 - 1^{ère} édition: 1973): La créativité. Paris (PUF).
- Schaeffer, J.M. (2005): La thèse de l'exception humaine. Communications, 78, 189-207.
- (2004): Originalité et expression de soi: éléments pour une généalogie de la figure moderne de l'artiste. In N. Heinich & J.M. Schaeffer (éds.), Art, création, fiction. Entre philosophie et sociologie. Nîmes (J. Chambon Ed.), 71-98.
- Schumpeter, J. (1939): Business cycles. A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process. New York Toronto London (McGraw-Hill Book Company).
- Steiner, G. (2001): Grammaires de la création. Paris (Gallimard).
- (1998 - 1^e édition: 1975). Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction. Paris (Albin Michel).
- Valéry, P. (1975 [1954]: Œuvres, I. Paris: Gallimard (Bibliothèque de La Pléiade).
- Vigner, G. (2012): Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues. Le français dans le monde. Recherches et applications, 52, 78-92.
- Yaiche, F. (2009): Postface. "La créativité, c'est une invention de ceux qui n'ont jamais rien inventé !" ou: Les chemins de traverse. Synergies Europe, 4, 199-204.

Comité de lecture pour ce numéro

Ruth Amossy (Université de Tel-Aviv), Emmanuelle Danblon (Université libre de Bruxelles), Christiane Donahue (Dartmouth University), Thierry Herman (Université de Neuchâtel), Marie-Paule Jacques (Université de Grenoble), Jérôme Jacquin (Université de Lausanne), Roselyne Koren (Université Bar-Ilan), Raphaël Micheli (Université de Neuchâtel), Steve Oswald (Université de Fribourg), Alain Perusset (Université de Neuchâtel)

Adresses des auteurs

Victoria BEGUELIN, victoria.beguelin-argimon@unil.ch
Université de Lausanne, Section d'espagnol
Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole, 1015 Lausanne, Suisse

Véronique CASTELLOTTI, veronique.castellotti@univ-tours.fr
Université F. Rabelais (Tours), EA 4428 Dynadiv
3 rue des Tanneurs, BP 4103, 37041 Tours Cedex 1, France

Marc DEBONO, marc.debono@univ-tours.fr
Université F. Rabelais (Tours), EA 4428 Dynadiv
3 rue des Tanneurs, BP 4103, 37041 Tours Cedex 1, France

Victor FERRY, vferry@ulb.ac.be
Groupe de Recherche en Rhétorique et Argumentation Linguistique (GRAL)
Université Libre de Bruxelles, CP 175
Avenue Franklin Roosevelt 50, 1050 Bruxelles, Belgique

Francis GROSSMANN, francis.grossmann@univ-grenoble-alpes.fr
Université Grenoble Alpes, Stendhal bât. C 215
621 avenue Centrale, 38400 Saint-Martin-d'Hères, France

Thierry HERMAN, thierry.herman@unine.ch
Université de Neuchâtel, Institut de littérature française
Rue Pierre-à-Mazel 7, 2000 Neuchâtel, Suisse

Emmanuelle HUVER, huver@univ-tours.fr
Université F. Rabelais (Tours), EA 4428 Dynadiv
3 rue des Tanneurs, BP 4103, 37041 Tours Cedex 1, France

Thérèse JEANNERET, therese.jeanneret@unil.ch
Université de Lausanne, Ecole de français langue étrangère
Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole, 1015 Lausanne, Suisse

Christian PLANTIN, Christian.Plantin@univ-lyon2.fr
Laboratoire ICAR, École Normale Supérieure de Lyon
15, Parvis René Descartes, BP 7000, 69342 Lyon, Cedex 07, France

Agnès TUTIN, agnes.tutin@univ-grenoble-alpes.fr
LIDILEM, UFR LLASIC, Domaine universitaire
1180 avenue Centrale, 38400 Saint-Martin-d'Hères, France

Jean H.M. WAGEMANS, j.h.m.wagemans@uva.nl
Université d'Amsterdam, Faculté des sciences humaines
P.C. Hoofthuis, Spuistraat 134, 1012 VB Amsterdam, Pays-Bas