



**HAL**  
open science

# Ecrit de recherche universitaire : éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire

Mariam Mroue

## ► To cite this version:

Mariam Mroue. Ecrit de recherche universitaire : éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire. Linguistique. Université de Grenoble, 2014. Français. NNT : 2014GRENLO21 . tel-01321057

**HAL Id: tel-01321057**

**<https://theses.hal.science/tel-01321057v1>**

Submitted on 24 May 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## THÈSE

Pour obtenir le grade de

## DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences du langage/Didactique et Linguistique**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

**Mariam MROUE**

Thèse dirigée par **Francis GROSSMANN** et

codirigée par **Cristelle CAVALLA**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM**

dans l'**École Doctorale Langues, littératures et sciences humaines**

## Écrit de recherche universitaire : Éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire

Thèse soutenue publiquement le **23 octobre 2014**,  
devant le jury composé de :

**Mme Marie-Madeleine BERTUCCI**

Professeure à l'université de Cergy-Pontoise, Rapporteur

**M. Freiderikos VALETOPOULOS**

Professeur à l'Université de Poitiers, Rapporteur

**M. Jean-Pierre CUQ**

Professeur à l'Université de Nice, Président du jury

**M. Francis GROSSMANN**

Professeur à l'Université de Grenoble, Directeur

**Mme Cristelle CAVALLA**

Maître de conférences à l'Université Sorbonne Nouvelle, Directrice







## Remerciements

Je suis avant tout extrêmement reconnaissante envers Francis Grossmann et Cristelle Cavalla d'avoir accepté de diriger cette thèse et de m'avoir accordé leur confiance. Leurs commentaires, leurs suggestions et leur soutien m'ont été d'une aide précieuse tout au long de ce travail. Je les remercie de m'avoir donné l'opportunité de participer aux deux projets de recherche FULS et Scientext ce qui m'a permis d'acquérir une précieuse expérience scientifique.

Je remercie infiniment Cristelle Cavalla pour son amitié, sa patience et ses interminables encouragements.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux membres de mon jury. Je remercie profondément Marie-Madeleine Bertucci et Freiderikos Valetopoulos pour s'être intéressé à mon travail et avoir accepté d'en être les rapporteurs. Je remercie également Jean-Pierre Cuq qui m'a fait l'honneur d'accepter de participer à ce jury.

Je remercie tous les professeurs, les doctorants et les membres du laboratoire LIDILEM pour les échanges constructifs que nous avons pu avoir dans le cadre des différents séminaires et réunions scientifiques, et pour les moments agréables que nous avons pu partager. Une pensée particulière à Josée, Véronique, Zohra, Magdalena, Yanka, Elena et Layal.

Je suis reconnaissante à Adeline Bard et à Ingrid Chavez pour leur précieuse collaboration, leur aide technique et leur amabilité.

Merci à toutes les personnes qui par leurs encouragements m'ont permis de mener à bout cette recherche.

Une pensée toute particulière à mon frère Jad, loin de mes yeux mais tout près de mon cœur. Je ne remercierai jamais assez mon père et ma mère, Hassan et Fatmé, pour leurs encouragements, leur compréhension et leur amour, j'espère rester digne de votre confiance. Merci à mon fils, Adam, ma grande joie de vivre.

Je clos enfin ces remerciements en dédiant cette thèse à mon père et mon cher frère Mazen, grâce à leur aide précieuse et leur soutien inconditionnel le projet de poursuivre mes études supérieures en France a pu se réaliser. Je la dédie également à mon mari Khaled pour son soutien quotidien, son écoute, sa patience, son amour et tout le reste.

# Table des matières

<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLE DES FIGURES</b> .....	<b>vi</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>1. L'ÉCRIT DE RECHERCHE UNIVERSITAIRE</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1 Écrit scientifique : définition et quelques particularités</b> .....	<b>9</b>
<b>1.2 Écrit de recherche scientifique : pratique commune aux "chercheur confirmé" et "chercheur en devenir"</b> .....	<b>17</b>
1.2.1 L'écrit de recherche : pratique sociale et communautaire.....	18
➤ Qu'est-ce qu'une communauté scientifique?.....	19
1.2.2 L'écrit de recherche : vecteur et moteur du savoir scientifique .....	24
1.2.3 L'écrit de recherche : écrit polyphonique.....	27
<b>1.3 L'acculturation à l'écrit de recherche : gestion de contraintes et de normes..</b> .....	<b>31</b>
1.3.1 L'écriture : une compétence complexe.....	32
1.3.2 L'écrit de recherche : contraintes et normes en jeu .....	36
<b>1.4 Tensions et dysfonctionnements dans les écrits universitaires : état de la question</b> .....	<b>40</b>
1.4.1 Évolution des centres d'intérêt des chercheurs.....	40
1.4.2 Travaux s'intéressant aux difficultés des étudiants .....	41
1.4.3 Travaux s'intéressant aux pratiques et difficultés scripturales des étudiants .....	43
1.4.4 Quelques dysfonctionnements observés dans les écrits de recherche en formation.....	51
<b>1.5 Besoins exprimés par des étudiants locuteurs non natifs : questionnaire....</b>	<b>58</b>
<b>1.6 Formation à l'écrit universitaire : le choix d'une initiation aux fonctions rhétoriques à travers les collocations transdisciplinaires.....</b>	<b>66</b>

<b>2. LES COLLOCATIONS TRANSDISCIPLINAIRES .....</b>	<b>73</b>
<b>2.1 Importance des phénomènes collocationnels.....</b>	<b>73</b>
2.1.1 Collocations dans la langue .....	74
2.1.2 Apprenant et maîtrise des collocations .....	79
2.1.3 Collocations dans l'enseignement et les dictionnaires .....	88
2.1.3.1 Collocations dans l'enseignement .....	89
a) Cadre Commun Européen de Référence .....	89
b) Lexical Approach.....	90
c) Phraséodidactique.....	92
d) L'approche contrastive.....	94
e) Exercices et outils pédagogiques en FLE.....	96
2.1.3.2 Collocations dans les dictionnaires.....	101
<b>2.2 Collocation : fondement théorique et état de l'art .....</b>	<b>108</b>
2.2.1 Collocation : unité phraséologique .....	108
2.2.2 Collocation : émergence du concept .....	115
2.2.2.1 Émergence du concept dans la combinatoire de l'anglais.....	116
2.2.2.2 Émergence du concept dans la combinatoire du français .....	119
2.2.3 Principales propriétés de la collocation .....	123
2.2.4 Typologies de la collocation .....	126
<b>2.3 Collocations transdisciplinaires .....</b>	<b>130</b>
2.3.1 Collocations transdisciplinaires : définitions .....	130
2.3.2 Collocations transdisciplinaires dans les écrits de recherche universitaire : utilité et intérêt pédagogique.....	135
<b>2.4 Collocations transdisciplinaires et fonctions rhétoriques: inventaire ou             inventaires ? .....</b>	<b>138</b>
<b>3. UNE FONCTION RHÉTORIQUE : LE POSITIONNEMENT .....</b>	<b>146</b>
<b>3.1 Positionnement dans les écrits de recherche universitaires .....</b>	<b>146</b>
3.1.1 Positionnement : une prise de parole redoutée .....	146
3.1.2 Positionnement : essai de définition .....	150
3.1.2.1 Positionnement : la quête d'une identité.....	151
a) Positionnement social et statutaire .....	152

b) Positionnement conceptuel et idéal .....	154
3.1.2.2 Expression linguistique du positionnement .....	156
a) Aspects du positionnement.....	158
b) Principales stratégies du positionnement.....	161
<b>3.2 Méthodes d'analyse.....</b>	<b>167</b>
3.2.1 Présentation du corpus .....	167
3.2.2 Constitution d'une liste de collocations démarcatives.....	172
3.2.2.1 Outils de recensement des collocations .....	172
3.2.2.2 Résultat et proposition de classement des collocations .....	177
➤ Les collocations de démarcation dans des écrits de non-natifs .....	188
3.2.3 Collocations exprimant le prolongement.....	189
<b>3.3 Bilan.....</b>	<b>196</b>
<b>PERSPECTIVES ET CONCLUSION.....</b>	<b>200</b>
<b>ANNEXE.....</b>	<b>213</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>218</b>



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Difficultés génériques à l'écrit .....	57
Tableau 2 : Difficultés spécifiques à l'écrit .....	57
Tableau 3 : Besoins exprimés pour l'aide à la rédaction universitaire (14 étudiants) ....	62
Tableau 4 : Différences entre les trois ensembles phraséologiques distinguées par González Rey (2002) .....	113
Tableau 5 : Schéma récapitulatif de la typologie de Grossmann et Tutin (2003).....	114
Tableau 6 : Différentes appellations des collocations (Kosolritthichai, 2007) .....	116
Tableau 7 : Différentes nominations des composants d'une collocation .....	123
Tableau 8 : Classement des regroupements sémantiques établi par Tutin (2007) .....	141
Tableau 9 : Exemples des classes de quasi-synonymes de Tutin (2007) .....	141
Tableau 10 : Liste de N-grammes extraits au moyen du logiciel Antconc .....	142
Tableau 11 : Constitution du corpus .....	168
Tableau 12 : Collocations extraites de la liste de Tutin (2007).....	173
Tableau 13 : Extrait de l'inventaire des collocations exprimant la démarcation dans le corpus KIAP .....	179
Tableau 14 : Autres collocations de démarcation .....	180
Tableau 15 : Collocation de démarcation .....	186
Tableau 16 : Classement sémantique des verbes de démarcation.....	187
Tableau 17 : Principaux types de variations observés pour les collocations verbales composés de type V-N (Tutin, 2007) .....	193

## TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Les fonctions du langage formulaire (L.F.) d'après Wray (2002 : 97).....	77
Figure 2 : Typologie de Mel'čuk .....	112
Figure 3 : Typologie des combinaisons lexicales de Hausmann (1984).....	120
Figure 4 : Exemple de l'article DOUTE de Hausmann (1979) .....	121
Figure 5 : Aspects du positionnement.....	160
Figure 6 : Schéma d'annotation des zones argumentatives (Teufel & Moens 2000)....	162
Figure 7 : Différentes stratégies du positionnement .....	162
Figure 8 : Démarcation et prolongement (1) .....	164
Figure 9 : Démarcation et prolongement (2) .....	164
Figure 10 : Démarcation et prolongement (3) .....	165
Figure 11 : Démarcation et prolongement (4).....	165
Figure 12 : Réseaux collocationnels .....	179
Figure 13 : Réseaux de démarcation.....	181

# **INTRODUCTION**

# INTRODUCTION

Comment aider les étudiants étrangers à rédiger leurs écrits de recherche scientifique en français?

**Le présent travail de thèse se donne pour objectif de formuler des éléments de réflexion indispensables à une initiation à l'écrit de recherche universitaire.** Ce choix répond à une double motivation : la première émane d'un besoin personnel, étant nous-même étudiante étrangère non formée aux pratiques scripturales et discursives propres au monde universitaire. La deuxième correspond à un intérêt croissant accordé aux écrits scientifiques et universitaires par le laboratoire LIDILEM auquel nous sommes rattachée. Cet intérêt s'est traduit par la conception de deux projets scientifiques Scientext et FULS coïncidant avec la fin de notre première année de doctorat. En réalité, nous nous intéressions au départ au lexique phraséologique dans les écrits universitaires d'étudiants libanais avant que des circonstances sécuritaires non favorables au Liban n'empêchent notre projet d'aboutir. C'est alors qu'on nous a proposé de participer à ces deux projets qui allaient bientôt débiter.

Le projet Scientext<sup>1</sup> (Scientext : un corpus et des outils pour étudier le positionnement et le raisonnement de l'auteur dans les écrits scientifiques), était un projet ANR (2007-2010) piloté<sup>2</sup> au sein du LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et de Didactique du Français Langue Etrangère et Maternelle, Université Grenoble3-Stendhal) par F. Grossmann et A. Tutin. Ce projet s'est centré sur l'analyse des discours scientifiques écrits, en prenant en compte la diversité de ses genres : articles scientifiques, communications écrites, mais aussi thèses et habilitations à diriger des recherches (HDR). L'objectif était d'essayer de définir les invariants et les spécificités des écritures scientifiques dans différentes disciplines : linguistique, économie, psychologie, sociologie, biologie-médecine, chimie, informatique. Pour ce faire, le projet s'est donné pour mission de constituer un corpus d'écrits scientifiques permettant des analyses linguistiques sur ces écrits intéressant les linguistes, mais aussi les épistémologues, les sociologues des sciences, ou encore les spécialistes de l'extraction d'information. Il s'est donné également pour mission d'élaborer des outils de requête

---

<sup>1</sup> Site du projet: <http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article1>

<sup>2</sup> Deux autres équipes ont été impliquées : le laboratoire Langages Littératures Sociétés (LLS) de l'université de Chambéry et l'équipe LiCorn (Linguistique de Corpus), université de Bretagne Sud 3.

pour faciliter le recueil de données pertinentes. Dans le cadre de ce projet un choix a été opéré pour approfondir l'étude de la présence auctoriale et du positionnement de l'auteur dans les textes et l'étude du raisonnement à travers la phraséologie, les marques énonciatifs et les marques syntaxiques liées à la causalité. Le thème du positionnement permet d'examiner deux caractéristiques essentielles du texte scientifique. A travers le positionnement, l'auteur s'inscrit comme sujet par rapport à ses prédécesseurs, à ses contemporains et définit sa spécificité, ses choix. L'étude du raisonnement permet de retracer son cheminement intellectuel, ce sur quoi il s'appuie et les déductions qu'il opère.

Le projet FULS<sup>3</sup> (FULS : Formes et Usages des Lexiques Spécialisés en vue d'exploitations didactiques en Français Langue Etrangère et Maternelle) était un projet PPF (2007-2010) porté par deux équipes le LIDILEM et le CRTT (Centre de Recherche en Terminologie et Traduction) à l'Université Lumière Lyon 2. Ce projet dirigé au LIDILEM par C. Cavalla s'est fixé deux objectifs distincts mais complémentaires. Le premier objectif était d'effectuer, dans un corpus de discours scientifiques et professionnels, des descriptions linguistiques variées concernant entre autres le lexique terminologique, le lexique transdisciplinaire (notamment le lexique phraséologique) et les aspects énonciatifs propres aux écrits de recherche. Ces descriptions devaient contribuer à l'aboutissement du second objectif qui tend à développer la réflexion sur l'enseignement/apprentissage du français de spécialité auprès de publics francophones et non francophones, dans le but de concevoir des outils pédagogiques orientés vers l'apprenant. Les travaux de recherche et d'analyse entamés dans le cadre de ce projet s'inscrivent donc dans le champ de la linguistique de corpus et concernent la didactique du français de spécialité ou une sous-catégorie du français sur objectifs spécifiques (FOS), le Français sur Objectifs Universitaires (FOU).

Le travail présenté dans cette thèse s'inscrit bel et bien dans le cadre de ces deux projets de recherche. Il nous a paru évident et profitable de nous intéresser aux particularités et régularités de l'écrit de recherche scientifique avant de mener une quelconque réflexion d'ordre pédagogique. Notre intérêt s'est porté sur les fonctions rhétoriques dans ce genre d'écrit et sur les collocations transdisciplinaires correspondantes. Il importe de dire que nos choix d'études et de démarches

---

<sup>3</sup> PPF financé par la région Rhône-Alpes. Site du projet : [http://webtek-66.iut2.upmf-grenoble.fr/0\\_0\\_0\\_0\\_Accueil\\_0.html](http://webtek-66.iut2.upmf-grenoble.fr/0_0_0_0_Accueil_0.html)

méthodologiques se sont précisées progressivement en fonction de nos lectures, de l'avancement de notre travail d'analyse et des nouvelles données soumises par certaines réflexions communiquées et études effectuées dans le cadre des projets spécifiés. De ce fait, l'organisation de la présente thèse ne suit pas le modèle classique qui consisterait à présenter successivement la problématique, les hypothèses, le cadre conceptuel, le cadre méthodologique avant d'entamer la partie consacrée à l'analyse. Il s'agit d'une organisation, que nous qualifierons de dynamique, qui reflète véritablement l'évolution de nos choix d'études opérés en fonction de nos données et de celles mises à notre disposition.

En effet, pour répondre à notre préoccupation primaire qui consiste à trouver des éléments susceptibles d'aider les étudiants locuteurs non natifs du français à rédiger leurs écrits de recherche scientifique, nous préconisons une sensibilisation aux différentes fonctions rhétoriques et dimensions constitutives de l'écrit universitaire à travers la didactique des collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques. Par conséquent nous avons envisagé dans un premier temps d'extraire, à partir d'un corpus fourni par le projet Scientext, les collocations dites transdisciplinaires spécifiques aux écrits scientifiques voire emblématiques de ce genre. Nous avons également prévu un inventaire et un classement de ces unités phraséologiques permettant aux étudiants de découvrir les différentes fonctions rhétoriques centrales qu'elles remplissent dans le discours scientifique.

Suite aux premiers résultats obtenus et après réflexion quant à la pertinence des listes, notre travail a pris une nouvelle orientation correspondant à une approche que nous avons considérée plus appropriée. Ainsi avons-nous choisi de mener **une étude exploratoire autour d'une fonction rhétorique particulière qu'est le positionnement**<sup>4</sup>.

La chronologie de nos choix d'étude ainsi présentée nous détaillons à présent les différentes questions qui sous-tendent ces choix et auxquelles nous avons essayé d'apporter des éléments de réponse.

L'objectif de notre travail étant de venir en aide aux étudiants non natifs nous nous proposons de voir quelle place pourraient avoir les études descriptives des écrits scientifiques dans une familiarisation réussie à l'écrit de recherche et notamment à la

---

<sup>4</sup> L'étude est développée dans la troisième partie de cette thèse.

rhétorique mise en œuvre dans ce genre d'écrit. Pour répondre à cette question, nous supposons qu'il convient au préalable de savoir de quel (s) ordre (s) sont les difficultés et les besoins des étudiants allophones.

Nous nous proposons également de voir quels sont les éléments linguistiques pertinents pour assurer une sensibilisation aux fonctions rhétoriques de l'écrit de recherche et quelle est l'approche la plus appropriée pour pouvoir les mettre à profit ? Est-il possible de soumettre des éléments d'aide dont pourraient profiter tous les étudiants quelles que soient leurs disciplines ?

Notre première hypothèse repose sur l'idée qu'un enseignement explicite des spécificités discursives et linguistiques de l'écrit de recherche est indispensable pour assurer une bonne acculturation à cet écrit.

Notre deuxième hypothèse est que, fondée sur une approche dite par genre, une initiation aux fonctions rhétoriques basée sur la phraséologie transdisciplinaire permettrait aux étudiants non natifs d'avoir des outils d'aide efficaces à la rédaction.

Par ailleurs, le fait d'être amené, pour des considérations d'ordre méthodologique, à se focaliser sur une seule fonction rhétorique qu'est le positionnement a suscité bien naturellement de nouvelles questions : est-ce que le manque de prise de position constaté dans les productions des chercheurs en devenir est une difficulté purement linguistique ? Par conséquent dans quelle mesure les collocations transdisciplinaires aideront les étudiants non natifs à moins appréhender cette exigence d'un écrit essentiellement polyphonique et argumentatif ou encore à se positionner davantage ? Est-ce qu'il faut s'attendre à ce que ces chercheurs novices développent une compétence en la matière équivalente à celle des experts ?

Nous avons aussi été amenée, au fil de cette thèse, à répondre à d'autres questions d'ordre méthodologique. Ainsi avons-nous discuté de l'intérêt, au plan didactique, d'établir un inventaire des collocations transdisciplinaires. Nous avons aussi abordé la question de la représentativité dans la constitution d'un corpus de travail.

De fait, le plan de notre exposé s'est révélé après plusieurs essais au vu des différentes questions émergentes au fil des réflexions, lectures et découvertes dans le corpus.

**La première partie** est consacrée à l'écrit de recherche universitaire.

Elle met en évidence le besoin des étudiants locuteurs non natifs d'une aide à la rédaction de leurs mémoires et thèses. Nous nous intéressons à certaines particularités spécifiques des écrits scientifiques et nous montrons que la maîtrise notamment de l'écrit de recherche implique de la part des étudiants une gestion de certaines contraintes et normes. Ensuite, nous décrivons le rapport qu'entretiennent ces étudiants, chercheurs en devenir, avec cette pratique scripturale : dans un premier temps, nous évoquons les difficultés et dysfonctionnements constatées par les enseignants et chercheurs en situation écrite. Dans un second temps, nous communiquons les résultats d'un questionnaire destiné à des étudiants non natifs. Notre bilan permettra de rassembler les faits saillants au plan linguistique et donnera des indices quant aux choix à opérer pour répondre à notre objectif de départ.

**La deuxième partie** est consacrée aux collocations transdisciplinaires.

Nous commençons par mettre en valeur l'intérêt de sensibiliser les apprenants surtout non natifs au potentiel collocationnel des mots dans une langue. Ensuite, nous passons en revue différentes approches existantes en matière d'enseignement et certains travaux dictionnaires consacrés au phénomène collocationnel. Puis nous proposons un état de l'art synthétique de ce concept (définition, historique, propriétés et typologies).

Par la suite, nous nous consacrons uniquement aux collocations dites transdisciplinaires. Après une définition, nous justifions l'intérêt didactique que nous portons à ces unités polylexicales en particulier, en expliquant les fonctions qu'elles remplissent dans la rédaction des écrits universitaires et le rôle qu'elles jouent spécifiquement dans la construction et la diffusion du savoir scientifique.

Nous explicitons et commentons notre tentative d'élaboration d'une liste et d'un classement de ces collocations ce qui nous conduit à nous interroger sur la pertinence d'un inventaire du lexique transdisciplinaire d'un point de vue pédagogique et à opter pour une démarche onomasiologique dans l'étude des collocations spécifiques aux écrits scientifiques. Nous expliquerons alors pourquoi notre choix pour ce travail s'est tourné vers une seule fonction rhétorique qui sera alors développée et expliquée par la suite.

**La troisième** et dernière partie est consacrée à l'étude du positionnement.

Nous commençons par justifier notre choix porté sur le « positionnement » et nous en proposons une définition. Nous nous concentrons sur l'expression de cette



exigence de l'écrit scientifique qui revêt plusieurs aspects et fait appel à des stratégies variées (démarcation, prolongement). Après un nouveau choix de focalisation sur ces aspects, nous aborderons notre méthodologie pour l'approche linguistique de ces éléments. Le corpus sera présenté et les extractions expliquées. Concernant certaines collocations verbales, nous procédons à des observations contextuelles permettant de mettre en évidence des variations que présenteraient certaines collocations ainsi que certains constats notés dans le corpus.

Ensuite, le bilan de cette partie permettra de souligner l'apport, au plan didactique, de notre étude exploratoire des collocations transdisciplinaires quant à la problématique du positionnement.

Nous clorons cette partie sur des perspectives ; nous passerons en revue certaines approches dont nous pourrions tirer profit dans une optique d'appropriation de l'écrit universitaire et d'aide à la rédaction.

# **1. L'ÉCRIT DE RECHERCHE UNIVERSITAIRE**

- 1.1 Écrit scientifique : définition et quelques particularités
- 1.2 Écrit de recherche scientifique : pratique commune aux "chercheur confirmé" et "chercheur en devenir"
- 1.3 L'acculturation à l'écrit de recherche : gestion de contraintes et de normes
- 1.4 Tensions et dysfonctionnements dans les écrits universitaires : état de la question
- 1.5 Besoins exprimés par des étudiants locuteurs non natifs : questionnaire
- 1.6 Formation à l'écrit universitaire : le choix d'une initiation aux fonctions rhétoriques à travers les collocations transdisciplinaires

# 1. L'ÉCRIT DE RECHERCHE UNIVERSITAIRE

Le discours scientifique, objet de notre étude, recèle en son sein de très nombreuses formes de communication tant orales que écrites, tels que l'article, la proposition de communication, la thèse, le compte rendu, le poster, la conférence, le mémoire de recherche ou professionnel, le rapport de stage problématisé, les cours et les débats.

Dans cette partie nous présenterons, dans un premier temps, le discours scientifique (définition et particularités). Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons plus précisément à l'écrit de recherche universitaire pour examiner ses composantes et spécificités. Puis nous décrirons le rapport qu'entretiennent les scripteurs avec cette pratique langagière, et notamment les difficultés qu'éprouvent les jeunes chercheurs à la maîtriser.

## 1.1 Écrit scientifique : définition et quelques particularités

Qu'est-ce qu'un écrit scientifique ? Communément, nous identifions un texte "scientifique" d'une façon intuitive et nous le distinguons facilement d'autres écrits s'inscrivant dans des champs autres comme la littérature ou le journalisme. L'identification s'opérerait-elle ainsi selon des critères convenus socialement. Ducancel et Astofli (1995) le considèrent, d'ailleurs, comme relevant de la communication scientifique:

Les pratiques, formes orales, écrites, pluricodiques, dont le but est la construction et/ou la diffusion de connaissances et de concepts appartenant aux champs qu'on s'accorde socialement à considérer comme scientifiques.  
(p.57)

Dans une perspective plus institutionnelle, on pourrait parler d'une production validée comme telle par des cadres institutionnels habilités, tels les laboratoires de recherche, les universités et les revues à comité de lecture (Boch, 2007). Mais ces différents cadres ne se réfèrent pas à des critères de validation uniques: il est courant d'entendre parler du "langage scientifique" comme s'il s'agissait d'un seul et unique " style " caractéristique de tous les scientifiques indépendamment de leurs expérience, domaine et modalité d'expression. Cependant, il suffit de regarder les critères explicités par deux revues différentes pour se rendre compte de leur hétérogénéité. Ajoutons à cela

l'observation de Loffler-Laurian (1983) :

Et au sein même de la communication écrite, selon qu'on écrit pour une revue de spécialistes qui connaissent les bases du domaine scientifique en question ou qu'on écrit dans une revue de vulgarisation, voire dans les colonnes scientifiques d'un quotidien, le type de langage ne sera pas le même. (p.9)

La question de départ sur ce qu'est un écrit scientifique apparaît donc, à l'examen, plus complexe qu'on ne l'aurait imaginé au premier abord : l'écrit scientifique recouvre en réalité plusieurs types d'écrits, il est très varié et cette variation se situe à des niveaux différents. Kocourek (1991) « met bien en évidence la variété des types de textes qui prolifèrent dans notre civilisation » (cité par Lerat, 1995 : 56). Nous citons entre autres : étude, manuel, thèse, communication, monographie, mémoire, article de périodique, exposé, conférence, discussion, entretien, interview, débat, rapport, compte rendu, brevet d'invention, article d'encyclopédie, dictionnaire spécialisé, résumé. Jacobi (1999 : 129) s'oppose à « certains linguistes qui pensaient assez naïvement que le discours scientifique pouvait constituer une catégorie spécifique » et affirme qu'il s'agit en réalité d'un « ensemble flou ».

Au vu de ces positions variées face à un tel objet, nous nous proposons d'évoquer les principales catégorisations du discours scientifique. Nous commencerons par les formes orales qui nous conduiront inévitablement vers les formes écrites de ce discours d'autant plus que « le système de production et de transmission du savoir scientifique reste essentiellement basé sur l'écrit » (Roland, 1995 : 10) :

- **la communication orale** : elle peut se présenter sous plusieurs formes (cours, présentation, débats, échanges informels) et dans des cadres différents (séminaire, colloque, congrès national ou international, conférence, symposium, journée d'étude).
- **la communication écrite** : Un discours scientifique écrit peut revêtir des formes diverses selon l'objectif préétabli, le public visé et les consignes imposées. Généralement, deux pratiques de communication sont distinguées :
  - **la vulgarisation scientifique**, discours dit exotérique dont la vocation est de mettre le savoir scientifique à la portée du grand public ;
  - **la communication scientifique académique** qui est un discours plus fermé,

dit ésotérique, et présente la particularité de faire coïncider le public de ses producteurs et celui de ses consommateurs : communication de spécialistes destinée à d'autres spécialistes.

Jacobi (1999) distingue trois pôles dans l'ensemble "discours scientifique" :

- **le pôle des discours scientifiques primaires** : il regroupe les écrits réalisés par des chercheurs spécialistes et destinés aux pairs, il s'agit donc des écrits intracommunautaires. Le cas type de ce discours correspond à un article publié dans une revue.
- **le pôle des discours à vocation didactique** : il concerne les textes des manuels d'enseignement scientifique.
- **le pôle de l'éducation scientifique non formelle** : dans ce pôle il existe une multitude de formes et de types de communication comme la vulgarisation, la presse, les documents de culture scientifique...

Ces différentes distinctions viennent à l'appui de ses propos :

La communication scientifique n'est pas une rhétorique homogène. On y rencontre, pêle-mêle, publication ésotérique et légitime, reformulation, diffusion, popularisation mais aussi vulgarisation. (Jacobi, 1999 : 11)

L'intérêt de cette typologie réside essentiellement dans le fait d'avoir pris en compte "la situation de communication" ainsi que l'hétérogénéité des destinataires : le chercheur spécialiste, l'étudiant et le grand public. Quant à l'identité du producteur du discours scientifique dans le premier pôle, à savoir le texte scientifique spécialisé, il nous semble qu'il est question uniquement des chercheurs spécialistes confirmés. Les travaux des chercheurs en devenir tels les mémoires, les thèses et les rapports de stage ne rentrent donc pas dans cette même catégorie ni d'ailleurs dans les autres pôles de cette catégorisation.

En fait, nombreuses sont les études qui rendent compte d'une catégorisation basée sur la situation de communication : le scripteur, le lecteur, le message et son objectif et enfin le degré de spécialisation de son contenu sont devenus des facteurs déterminants dans l'identification d'une catégorie. Les catégories qu'on retrouve chez Löffler-Laurian (1983) ou encore chez Pearson (1998) et Meyer & Mackintosh (1996) cités par Desmet (2006) viennent compléter cette première typologie et notamment en prenant en compte

les travaux des étudiants, les chercheurs en formation :

- **Discours scientifique spécialisé**, *ex : un manuel spécialisé ; une revue scientifique*
- **Discours de type mémoire, thèse**
- **Discours scientifique pédagogique ou didactique**, *ex : un manuel pour les étudiants*
- **Discours de semi-vulgarisation scientifique**, *ex : une revue de spécialité pour un public d'initiés*
- **Discours de vulgarisation scientifique**, *ex : les secteurs spécialisés dans la presse générale*

Les chercheurs en devenir ne sont pas uniquement concernés par le deuxième type de discours mentionné dans cette typologie, en l'occurrence "les écrits de type mémoire et thèse". Durant leur formation universitaire, les doctorants, par exemple, sont souvent amenés à exercer d'autres pratiques d'écriture (communications et articles) bien appréciées par la communauté scientifique. D'ailleurs, dans de nombreuses chartes de thèse, il est signalé que la qualité et l'impact de la thèse peuvent se mesurer à travers les publications qui seront issues du travail, qu'il s'agisse de la thèse elle-même ou d'articles réalisés pendant ou après la préparation du manuscrit. D'autre part, certains étudiants exercent une activité complémentaire d'enseignement et sont amenés à manier des discours à vocation didactique et pédagogique.

Par ailleurs, Desmet précise que d'autres distinctions de discours scientifiques peuvent être établies en se fondant sur la variation textuelle entre un texte continu et une liste, entre un texte simple (ex : résumé) et un autre complexe (ex : une thèse) ou encore selon des typologies à fondements cognitifs. Elle ajoute que :

Les textes scientifiques et techniques prennent la forme de l'un des types habituels qui sont donnés par la spécialité et par sa diversité, par le sujet dont on traite, par la tradition ou des habitudes stylistiques, et par leurs objectifs et fonctions. Ces différents types se constituent en fonction des besoins de l'activité quotidienne des spécialistes. (Desmet, 2006 : 237)

Effectivement, si nous examinons, par exemple, de près le travail quotidien des chercheurs, nous notons premièrement la diversité des dispositifs et genres d'écriture mobilisés correspondant à différents moments de l'activité de production et de

diffusion des connaissances (notes, articles, communication). Deuxièmement, nous constatons que les écrits de recherche bien structurés (la trace écrite finale) s'appuient généralement sur d'autres écrits dits "intermédiaires" nécessaires au cours de l'investigation et de la recherche, notamment celles menées par les étudiants. Les principaux écrits intermédiaires sont les résumés analytiques et synthèses, les études de cas et les fiches de lectures. D'autres sont plus spécifiques de disciplines particulières comme les rapports de procédures, spécifiques aux Sciences et techniques, et les formulaires. Cavalla et Bou (2010), après une enquête auprès de responsables de formations universitaires de toutes disciplines, élaborent un répertoire des tâches demandées aux étudiants. On y retrouve des éléments sus-cités et d'autres moins mises en avant et pourtant tout aussi utiles pour un étudiants. Par exemple il apparaît que les tâches communicatives écrites peuvent être envisagées selon trois ensembles : le premier concerne les productions initiales telles les recherches bibliographiques et les prises de notes (sur les lectures) ; le deuxième concerne les productions de processus telles les rapports de stage, les résumés et synthèses ; le dernier est consacré aux productions dites finales et qui correspondent aux écrits longs comme les mémoires professionnels, les mémoires de recherche et les thèses. De telles études permettent de préciser les types d'écrits attendus dans les différentes disciplines universitaires et de peut-être mieux cerner les besoins des étudiants pour répondre à ces attentes notamment en termes d'évaluation.

Cette étude, fondée sur l'écrit de recherche universitaire – ici produit par des étudiants étrangers à l'université française – qui pourrait constituer une sous-catégorie du discours scientifique spécialisé sachant que dans cet écrit, la communication scientifique est produite par un étudiant (chercheur en devenir) à l'intention d'un chercheur spécialiste et chevronné. Évidemment, la production et la communication du savoir ne sont pas les seuls objectifs de ces écrits : le scripteur cherche à être certifié comme chercheur et spécialiste, principale caractéristique de ces écrits longs et bien structurés.

Pour fermer cette parenthèse, nous faisons l'hypothèse que les différentes catégories du discours scientifique nous permettent de nous rendre compte de la variété du discours académique et par conséquent, au niveau didactique, de la complexité de la tâche touchant à l'enseignement de ce discours. À cette variété de discours scientifique correspond évidemment une variété de caractéristiques linguistiques intéressantes à

étudier et en l'occurrence à enseigner ; une variété et une richesse qui ne facilitent point la délimitation du genre "écrit scientifique".

Pour revenir à notre question de départ « qu'est-ce qu'un texte scientifique », nous ferons référence à l'ouvrage de Berthelot (2003), dans lequel il retient trois traits susceptibles d'aider à identifier un texte scientifique d'un autre :

il [le texte scientifique] exprime une intention de connaissance ; il est reconnu par une communauté savante comme honorant cette prétention ; il s'inscrit dans un espace de publication spécifique. (Berthelot, 2003 : 16)

Mendibil (2003) affirme l'importance que requiert pour Berthelot, le fait de reconnaître la double nature des textes scientifiques qui sont à la fois des discours matériellement inscrits dans « un contexte socioculturel de production et de réception », et aussi des écritures d'énoncés cognitifs. L'écrit scientifique aurait donc une double fonction, "la médiation du savoir" - que ce soit entre scientifiques ou vers un public de non-spécialistes -, et plus encore, il participerait activement à "l'élaboration de ce savoir" : « la communication scientifique est indissociable de son projet et de son procès de production » (Jacobi, 1999 : 127). La fonction cognitive de l'écrit dont parle Berthelot, sera développée dans la partie consacrée à "l'écrit de recherche universitaire" ainsi que le concept de "la communauté scientifique".

Il existerait aussi d'autres particularités qui caractérisent, et par là identifient, l'écrit scientifique réputé par sa vocation à produire des énoncés exprimant des vérités dites scientifiques. Berthelot (2003) évoque par exemple l'"intertexte référentiel à prétention probatoire systématique" présentant ainsi le discours scientifique comme un discours communicationnel, argumentatif et visant à apporter une ou des connaissance(s) nouvelle(s) de la réalité capable(s) de résister à l'invalidation d'une communauté savante. Il s'agit en effet d'un écrit qui exige de son scripteur une certaine prudence considérée d'ailleurs comme l'une des "caractéristiques très stables" de l'écrit scientifique par Jacobi affirmant qu'« il [le chercheur] prend beaucoup de précautions pour justifier ses méthodes et la qualité des résultats qu'il a obtenus. Il se garde de toute affirmation péremptoire » (Jacobi, 1999 : 130). Jacobi qualifie de « stratégique » ce type de discours dont « l'interprétation devrait rendre compte de la façon dont il agit dans le champ scientifique, comme contribution à la compétition et élément de concurrence entre les pairs » (Jacobi, 1984 : 49). En outre, parmi aussi ses "caractéristiques très



stables", nous citons la structure<sup>5</sup> argumentative standard du texte scientifique, notamment de l'article scientifique, connue sous l'acronyme IMRaD<sup>6</sup> (Introduction, Matériel and Methods, Results And Discussion) une structure à objectifs multiples (Pontille, 2007) :

- encadrer et orienter l'activité d'écriture : les sections ressemblent à des moules prêts à être remplies par un certain genre de données. Dans l'introduction par exemple, l'auteur est invité à établir un état de la question en montrant l'originalité de sa perspective, à définir sa problématique, à avancer ses hypothèses et enfin à expliciter sa méthodologie de travail et les implications théoriques et/ou pratiques de la perspective qu'il propose.
- structurer l'argumentation : la cohérence et l'argumentation se mettent en place automatiquement grâce à « la matérialité des titres ».
- servir de point d'appui pour la lecture et l'interprétation d'une part et à l'évaluation à l'intérieur de la communauté scientifique d'autre part.
- permettre aux auteurs de « s'aligner sur les conventions du groupe auquel ils prétendent appartenir ».

L'usage d'un lexique spécialisé et/ou terminologique fait aussi partie des "caractéristiques stables" du discours scientifique. A ce sujet, Jacobi précise

ce caractère est le plus loin le plus connu, est que [les textes scientifiques] mobilisent obligatoirement des terminologies au point que l'on a pendant longtemps pensé que les difficultés des textes scientifiques spécialisés tenaient exclusivement (ou presque) à l'usage de celles-ci. (Jacobi, 1996 : 173)

Dans l'état actuel de nos connaissances, ce lexique est considéré comme étant beaucoup moins problématique : « la principale difficulté des LNN réside moins dans la terminologie disciplinaire que dans les habitus communicatifs et pragmatiques des discours professionnels ou scientifiques » (Cavalla, 2008 [en ligne] ). Les étudiants non

---

<sup>5</sup> Cette structure concerne surtout une partie des disciplines scientifiques (sciences expérimentales).

<sup>6</sup> En 1979, l'American National Standards Institute, organisme de normalisation basé à New York, édite l'American National Standard for the preparation of scientific papers for written or oral presentation . Le format IMRaD fait partie des règles prescrites dans cette publication.

natifs et natifs, maîtrisent assez facilement le lexique terminologique de leur spécialité choisie, alors que la véritable difficulté se situerait au niveau du lexique que nous appelons transdisciplinaire et que tout chercheur, indépendamment de sa discipline, devrait maîtriser pour pouvoir rédiger son écrit scientifique. Il s'agit d'un ensemble hétérogène tant au niveau formel qu'au niveau sémantique servant à l'argumentation, le raisonnement, le positionnement, bref à "écrire la science".

Malheureusement la formation des scientifiques est principalement orientée vers les aspects techniques de la science et laisse peu de place à l'apprentissage de la communication (orale ou écrite). (Buttler, 2002 : 3)

Pour conclure nous réaffirmons que l'écrit scientifique est un ensemble disparate et difficile à circonscrire, c'est la raison pour laquelle, dans une perspective didactique nous allons dans ce qui suit nous concentrer sur l'écrit de recherche pour essayer d'identifier ses spécificités, de comprendre les représentations des chercheurs novices de cet écrit et d'identifier leurs principales difficultés.

## **1.2 Écrit de recherche scientifique : pratique commune aux "chercheur confirmé" et "chercheur en devenir"**

Les écrits de recherche constituent une sous-catégorie du discours scientifique spécialisé et couvrent plusieurs formes de communication. Ce sont des écrits élaborés dans un contexte académique, par des spécialistes d'un domaine traitant d'une problématique clairement posée à laquelle ils tentent d'apporter des réponses (Cavalla, 2008). Ces écrits répondent à l'exigence d'une production de connaissances (Reuter, 1998). Dans notre étude, nous portons un intérêt particulier aux écrits de recherche circulant de façon privilégiée à l'université. Il nous semble important de préciser que cette activité scripturale n'est pas uniquement pratiquée par des chercheurs officiellement certifiés comme tel, mais aussi par des chercheurs en devenir, en l'occurrence des étudiants poursuivant des études supérieures et s'inscrivant en Master ou en Doctorat.

De ce fait, cette pratique scientifique pourrait se présenter sous plusieurs formes, et ce en fonction de son scripteur : un expert va rédiger un article ou un mémoire HDR alors qu'un étudiant va souvent être amené à rédiger, outre l'article, des écrits tels un rapport de stage, un mémoire de master ou un mémoire de thèse. Delcambre (2009) établit une distinction, que nous souhaitons interroger, entre les différentes « pratiques d'écriture à l'université » et ce entre :

- les genres requis par l'institution comprenant : les rapports de stage, mémoires, commentaires de textes, textes théoriques, études de cas, "abstracts" et les quatrièmes de couverture
- les genres liés à la recherche telle la proposition de communication.

Premièrement, cette répartition des « pratiques d'écriture à l'université » concerne principalement les écrits produits par des étudiants : les écrits réalisés par les professeurs et enseignants n'y sont pas représentés. Deuxièmement, si les mémoires et les rapports de stage ne sont pratiqués que dans le cadre d'une formation universitaire récompensée par l'obtention d'un diplôme, ces deux pratiques restent à nos yeux profondément liées à l'activité de la recherche.

Pour désigner des pratiques d'écriture exercées uniquement par des étudiants universitaires, nous trouvons fort appropriée l'utilisation de l'expression « l'écriture de

recherche en formation » employée par Reuter (2004) qui, à la différence de Delcambre, situe plutôt ces écrits « à l'intersection entre deux sphères socio institutionnelles d'activités », celles de la formation et celle de la recherche. Notre conception de ces écrits recoupe celle de Reuter explicitée dans ses propos suivants :

Je désigne sous l'expression « écriture de recherche en formation » l'ensemble des pratiques d'écritures articulées autour de la production de genres d'écrits, tels maîtrises, DEA ou thèses qui se situent à l'intersection entre deux sphères socio institutionnelles d'activités : celle de la formation où l'enjeu principal est de manifester que l'on a acquis les savoirs et savoir-faire posés comme des objectifs tel diplôme ou tel grade dans des formes et des normes reconnues par la communauté universitaire régissant la discipline concernée et celle de la recherche où l'enjeu principal consiste à produire des connaissances dans des formes et des normes reconnues par la communauté scientifique régissant le domaine concerné. (Reuter, 2004 : 10)

Cette position intermédiaire n'est pas sans conséquence. L'étudiant se trouve dans une situation paradoxale nécessitant à la fois d'adopter une position de chercheur et une autre d'apprenti chercheur (Reuter, 2004). Nous verrons plus tard quand nous évoquerons les difficultés des étudiants à maîtriser ce type d'écrit, que cette position pourrait être à la base d'une tension défavorable à l'écriture et notamment au positionnement.

Finalement, les écrits de recherche - universitaires ou pas - dont le but est la transmission du savoir est un produit dont le scripteur et le lecteur font partie théoriquement d'une même communauté scientifique. La communication entre les différents pairs en situation, des chercheurs en devenir et des chercheurs confirmés s'effectue bel et bien selon un système qu'ils partagent.

### **1.2.1 L'écrit de recherche : pratique sociale et communautaire**

Merton (1942), le père de la sociologie des sciences, fut le premier à considérer la science comme une « structure sociale normée ». Il identifie un ensemble de normes qu'il appelle « l'Ethos de la science », censées guider les pratiques des individus et assurer à la communauté son autonomie.

Si nous faisons allusion à la sociologie de la science ce n'est pas dans le but d'établir l'historique de cette discipline ou des différents courants de pensée qu'elle a

reconnues<sup>7</sup>. Nous en parlons uniquement pour souligner son mérite d'avoir enrichi notre connaissance des conditions d'exercice de la pratique scientifique et d'avoir montré que la production n'est pas un monde à part, déconnecté de la société et de son évolution : elle « montre au moins une chose : l'élaboration des savoirs et de leurs instruments est un travail collectif » (Martin, 2005 : 8).

L'intérêt notoire de cette science est donc d'avoir reconnu le caractère social des productions scientifiques. Nous osons penser que cette perspective pourrait être à l'origine de ce qu'on a nommé plus tard la notion de " communauté scientifique ".

### ➤ **Qu'est-ce qu'une communauté scientifique?**

« L'existence autonome d'un travail scientifique isolé n'a aucune valeur. Toute production pour être validée et reconnue, doit recevoir l'aval des pairs » (Fayard, 1988 : 17). L'appartenance à une communauté scientifique semble donc être un impératif.

La définition standard de "Communauté" est le caractère de ce qui est commun, une définition un peu vague étant donné le caractère variant du "commun" dépendant évidemment du groupe social concerné. Qu'en est-il de la communauté scientifique ? Cette communauté restreinte au sein de la communauté humaine, est souvent définie comme étant une entité sociale dont les membres partagent des intérêts communs les engageant dans une démarche de coopération et d'échange de connaissances et d'information. Toutefois cette expression ne doit pas être prise littéralement et ce pour maintes raisons. Il s'agit en fait d'une communauté non homologuée et non organisée dont les membres partagent le sentiment d'appartenance à une diaspora sans qu'il y ait forcément de hiérarchisation interne prédéfinie. L'appartenance à cette communauté n'est pas « labélisée » et les membres ne se connaissent pas tous mais ils partagent entre autres une éthique commune et des objectifs de recherche. Selon Polanyi (1962), la communauté scientifique est une collectivité évoluant selon ses propres normes et méthodes. Il s'agit d'un système capable de s'autoréguler et de s'autocontrôler, guidé dans ses pratiques par une "main invisible" qui coordonne les actions de chacun (Lamy,

---

<sup>7</sup> Il y a eu des courants qui préféreraient parler d'un ensemble de processus d'interactions organisé autour de l'échange du savoir scientifique guidé par une série de normes communes qui facilitent la circulation de ce produit. D'autres courants réfutent complètement l'existence de ces normes et considèrent que les seules contraintes de l'échange sont des exigences technique et méthodologique (Martin, 2005)

2005). Dans le même sens, Merton

cherche à montrer que la communauté scientifique est une structure dotée de règles lui conférant une certaine autonomie, là où d'autres sphères d'activités sont sujettes à des pressions sociales agissant comme des déterminismes. La science se suffit à elle-même, et rien n'impose qu'elle soit pilotée par d'autres forces que celles émanant du collectif des chercheurs. (Lamy, 2005 : 25)

Cette vision très idéalisée de la science et de l'activité scientifique a été critiquée par Bourdieu dans son œuvre *Homo Academicus* (1984). Il reproche notamment aux intellectuels d'avoir l'illusion d'être affranchis des lois sociales. Il considère que la production de la science est un phénomène parmi d'autres et que par conséquent elle répond aux structures et lois sociologiques qui régissent le monde social.

Par ailleurs, la volonté d'une prise en compte des demandes sociales et économiques d'une part et l'interaction croissante entre la recherche académique et le monde de l'entreprise d'autre part, semblent porter atteinte à l'autonomie de la communauté scientifique et à son pouvoir décisionnel: « Elle est partiellement structurée par des intérêts déterminés par les organisations sociales auxquelles elle s'allie et par les structures économiques nécessaires à son fonctionnement » (Fourez, 2002 : 99).

Cette volonté d'ouverture, quelle que soit son origine, qu'elle soit due à un choix libre des scientifiques ou à des recommandations politiques, est devenue une nécessité: la science en dehors de tout contexte d'application ne peut pas évoluer, elle a besoin de plus en plus de financement et donc elle dépend davantage de l'industrie et de la société.

Cette ouverture a engendré des répercussions sur l'autonomie des communautés scientifiques: les nouvelles pratiques des scientifiques transcendent désormais les frontières jadis établies entre les différents domaines scientifiques pour s'inscrire dans un cadre non plus disciplinaire mais transdisciplinaire. La révolution Internet dans le monde de la communication a fait que les chercheurs communiquent leurs travaux plus librement et à un public beaucoup plus large qui n'est pas forcément spécialiste. La communication se fait aussi dans des groupes de discussion privés qui sont de plus en plus nombreux sur la toile et qui assurent un échange d'information en temps réel. Bloguer est une nouvelle façon de communiquer dans la communauté scientifique. Il

existe aussi le « peer to peer » pour l'évaluation des publications.

Faisons un autre constat : les membres d'une même communauté scientifique ne sont pas forcément que des chercheurs, on peut y trouver des techniciens et des développeurs de logiciel, mais tous ayant un objectif commun et collaborant afin de produire et d'échanger des connaissances, c'est d'ailleurs ce que Roth (2008) évoque sous l'étiquette « communauté épistémique » :

Les différents types d'activité et diverses tâches de création de connaissances ainsi que leur distribution sur les agents sont traditionnellement décrites par le biais de la notion de « communauté épistémique (CE) », c'est-à-dire un groupe d'individus travaillant sur des sujets partagés, dans un but commun de construction des savoirs (Ruggie, 1975 ; Haas, 1992 ; Cowan & *al.*, 2000). (Roth, 2008 : 2)

Roth rajoute à ce constat le suivant :

Ces activités de production de savoirs sont [...] organisées au sein de communautés spécialisées à différents niveaux de généralité, communautés parfois partiellement indépendantes, parfois partiellement imbriquées, qui sont elles-mêmes structurées en diverses sous-communautés autour de thématiques plus précises. (Roth, 2008 : 2)

Une communauté scientifique serait donc un groupe social de compétences multiples visant à la production du savoir. Il s'agirait d'individus partageant les mêmes intérêts et objectifs et travaillant ensemble - sans qu'il y ait forcément d'organisation particulière ou une distribution de rôles explicites - ou pas, sur des sujets rapprochés. Il est notoire qu'outre son rôle de production et de médiation du savoir, son existence serait une nécessité pour la reconnaissance de toute étude scientifique :

Ainsi, un savoir scientifique ne peut être le fait d'un sujet singulier. Il est nécessairement le fruit d'un sujet collectif. C'est un objet construit, qui réorganise des savoirs antérieurs et qui doit faire l'objet d'un consensus. (Jaubert, 2007 : 50)

Le consensus dont parle Jaubert est normalement établi par une communauté scientifique. Nous trouvons fort intéressante sa remarque au sujet du savoir qu'il considère comme "objet qui réorganise des savoirs antérieurs", nous aurons l'occasion

d'y revenir plus tard en abordant la problématique du positionnement dans la deuxième partie de notre travail. Par ailleurs, et puisqu'il s'agit notamment dans notre étude de l'écrit scientifique et de chercheurs producteurs de textes (articles, mémoire, thèse), nous serons davantage tenté de parler de communauté discursive scientifique, une notion qui d'ailleurs n'a cessé d'être progressivement chargée de multiples sens au cours des années (Chareaudeau & Maingueneau, 2002).

Il découle de ce qui précède que la définition de la "communauté scientifique" reste difficile à circonscrire en raison de plusieurs facteurs importants, comme les objectifs qu'elle se fixe, la multitude des formes qu'elle peut revêtir ou encore les disciplines dont elle s'occupe.

En réalité, la notion de "communauté" considérée indépendamment de tout contexte, a connu, elle aussi, plusieurs interprétations que nous résumons ainsi en nous référant principalement à l'ouvrage de Donahue (2008). Il y a longtemps, des linguistes avaient posé la notion de "communauté linguistique" établie par le simple partage d'une langue : dans les années 30, Bloomfield avait proposé des "règles linguistiques partagées" d'une communauté linguistique. Une trentaine d'années après, Labov parlait de "normes partagées" au sein d'un groupe de locuteurs ayant en commun un ensemble d'attitudes sociales envers la langue. Dans une approche également sociolinguistique, Hymes en 1967 introduit un nouveau concept la "speech community" traduit souvent en français par "communauté de communication" ou "communauté langagière". Il distingue la compétence communicationnelle de la compétence linguistique et « prône une définition par un prisme social sans pour autant réussir complètement à se dégager de l'aspect linguistique » (Biichlé & Abouzaid, 2008 : 4). En fait, Hymes considère que la communauté se définit en premier lieu grâce au partage de « règles » de communication, néanmoins il précise que les règles d'interprétation d'une variété linguistique au moins sont nécessaires.

Communauté de communication est aussi interprétable sous la forme de communauté discursive (Maingueneau, 1984), dénomination par laquelle on envisage les communautés de communication sous des dimensions moins culturalistes et plus nettement institutionnelle. (Chareaudeau & *al.*, 2002 : 104)

En effet, dans les années 80, la nouvelle notion "communauté discursive" apparaît



et va progressivement être chargée de sens multiples au fil des années 90. Swales et autres linguistes ont établi la distinction entre "la communauté linguistique" ou "speech community" (dans laquelle on est né et dont on partage les normes) et "la communauté de discours" ou "discourse community" (un groupe socio-rhétorique, pas spécialement sociolinguistique<sup>8</sup> avec des membres choisis et un projet partagé). L'adhésion à la première se fait inconsciemment alors que l'entrée dans une communauté discursive relève d'un processus conscient et exigeant des compétences particulières au service d'un but commun à tous les pairs du domaine. Dans les années 90, les constructivistes au sujet de la production de l'écrit, considéraient que :

l'écrivain individuel ne compose pas en isolation mais en tant que membre des communautés au sein desquelles les pratiques discursives placent des contraintes sur les façons de structurer les significations. (Donahue, 2008 : 44 )

Pour les "composition theorists", "une communauté de discours" est un groupe constitué de membres qui partagent des projets et des objectifs, qui discutent de façon régulière de thèmes spécifiques, avec des façons d'en parler codifiées (des « genres »).

Bizzell en 1992, précise davantage la définition de communauté de discours : un groupe d'individus qui partagent des pratiques langagières, des pratiques stylistiques et des pratiques épistémiques. Ainsi chaque communauté discursive a sa propre pratique discursive. Le langage de la communauté détient selon Bizzell, une fonction de comportement social, une fonction de maintien et de transmission du savoir du groupe et une fonction épistémique - le langage est constitutif du savoir du groupe ; il construit en fait ce savoir. Elle insiste sur l'idée du partage et du travail collectif : les individus élaborent toujours leur discours dans un contexte social et en interaction avec d'autres personnes, un échange qui amènera à modifier les activités logico-discursives des uns et des autres. Par conséquent, des conventions et des familiarités se mettent en place caractérisant la pratique discursive de ce groupe.

---

<sup>8</sup> Les membres d'une communauté de discours peuvent ainsi être issus de communautés linguistiques différentes. Charaudeau et Maingueneau (2002) évoquent le concept de communauté discursive translangagière : « une communauté discursive translangagière est une communauté de communication particulière, dans laquelle les échanges s'effectuent ordinairement en plusieurs langues naturelles, car celles-ci sont constituées, au moins partiellement, de locuteurs bilingues ou plurilingues » (p.107).

Enfin, précisons que divers types de communautés discursives peuvent être distinguées : « on peut élargir cette notion à toute communauté de communication restreinte organisée autour de la production du discours, qu'elle qu'en soit la nature : journalistique, scientifique, etc. » (Maingueneau & *al.*, 2002 : 105). Nous pourrions même parler de sous-communautés discursives : à l'intérieur de la communauté discursive scientifique il existe, entre autres, des communautés de médecins et de linguistes.

Nous nous intéressons aux écrits de recherche produits par toute la communauté scientifique sans distinction, en d'autres termes regroupant des chercheurs travaillant en sciences humaines et sociales ainsi qu'en sciences expérimentales.

### **1.2.2 L'écrit de recherche : vecteur et moteur du savoir scientifique**

Envisager la science uniquement comme une activité expérimentale n'est qu'un mythe bien éloigné de la réalité du travail du chercheur (Blanchard, 2008). Un chercheur doit aussi formuler et communiquer le résultat de ses recherches :

La formulation des acquis scientifiques dans des langages spécifiques, assure la continuité de la transmission des connaissances, ainsi que des protocoles expérimentaux qui en assurent la validation. Le langage constitue le passage obligé du maintien de la reproductibilité des sciences, dans le temps et dans l'espace. (Fayard, 1998 : 14)

Mais de quel langage s'agit-il ? De l'oral ou de l'écrit ou des deux conjointement ? Si par le biais de l'oral (discussions avec collègues, présentations dans des séminaires, communications dans des colloques ou autres formes de communication orale), les premières ébauches d'un travail de recherche sont communiquées et transmises, il faut généralement attendre la concrétisation de ce travail, c'est à dire sa rédaction pour qu'il puisse être officiellement validé. En fait, l'écrit de recherche scientifique sous ses multiples formes est le support fondamental de la connaissance scientifique :

Ses manifestations orales ne sont qu'un moment dans un processus ininterrompu d'écriture, de réécriture, de contre-écriture dont le développement temporel donne à voir la progression des questions, le dégagement des concepts, la structuration des théories. (Berthelot, 2003 : 22)

D'après Jacobi (1984), la prédominance de l'ordre scriptural est une des régularités

les plus manifestes de la langue scientifique. La science s'inscrit pleinement dans ce qu'on peut considérer comme une civilisation graphique. Si nous nous intéressons à l'écrit, c'est pour toutes les raisons qu'on vient d'évoquer : il s'avère que, loin d'être marginal dans la carrière d'un chercheur, l'écrit occupe au contraire une place centrale. En effet, comme nous le rappelle Timbal-Duclaux (2002), le chercheur ne doit pas seulement « faire » la science, il doit aussi l'« écrire ».

### ■ L'écrit de recherche : vecteur du savoir scientifique

La fonction principale de l'écrit de recherche a longtemps été la transmission et la diffusion du savoir scientifique. La production d'un écrit permet d'avoir une trace d'un travail de réflexion et de recherche - l'écrit est une mémoire de travail - qui par conséquent perd son statut personnel et informel pour devenir un objet public susceptible d'être critiqué et désapprouvé ou félicité et adopté. Dans cette perspective, Berthelot (2003) estime qu'un texte scientifique est voué à un double destin :

- Soit il cesse d'être édité et devient un objet d'étude pour les érudits et les historiens, et accède ainsi à un « espace mémoriel » ou encore tombe complètement dans l'oubli.
- Soit il est décomposé en divers éléments incorporés à la science en acte. Là, chaque élément se déploie dans un « espace actif » et le texte participe alors à la connaissance sous de nouvelles formes (la citation, l'incorporation, la réécriture). Selon Berthelot, c'est de cette double destinée que le texte scientifique tire sa spécificité.

L'objectif fondamental de l'écrit de recherche est donc d'informer la communauté scientifique concernée de nouvelles connaissances, issues d'études qui ont été effectuées en vue de faire progresser le champ concerné. Et d'ailleurs « le contrat de lecture proposé par un texte scientifique est un contrat de connaissance en ce qu'il prétend apporter des connaissances nouvelles et, par conséquent, faire la preuve de leur validité » (Berthelot, 2003 : 49).

A travers son écrit, le chercheur s'applique de même et constamment, à faire également prévaloir son travail, en d'autres termes à faire la promotion de son produit scientifique : « les textes scientifiques ne servent pas à transmettre des « vérités scientifiques », mais plutôt à les discuter et les promouvoir (Vold, 2008 : 13) ». Pour ce faire, il devrait se montrer persuasif et surtout mettre l'accent sur les aspects novateurs de son travail, ce qui implique le recours à des stratégies spécifiques comme

l'argumentation, la séduction et notamment la prise de position. Concevoir ainsi l'écrit de recherche met en question la représentation traditionnelle selon laquelle un discours scientifique sert uniquement à rapporter, d'une façon neutre et objective, représentation sur laquelle nous nous exprimons ultérieurement.

## ■ L'écrit de recherche : moteur de la recherche scientifique

Outre la divulgation et la promotion du savoir scientifique, l'écrit a été reconnu plus tard comme un dispositif participant activement à la production de ce savoir (Lefebvre, 2006). L'écrit est devenu l'essence de l'élaboration de nouveaux savoirs. En d'autres termes, l'activité d'inscription et de mise en forme matérielle des idées est désormais considérée comme une condition indispensable à l'élaboration du savoir scientifique. À la base de ce changement se trouvent les travaux de Goody (1977). La thèse de cet anthropologue exposée dans *La Raison Graphique*<sup>9</sup> (1977) nous explique la dimension heuristique du "tracé graphique", en l'occurrence de l'écriture, qui permet au chercheur de poser sa pensée, de structurer son raisonnement, ou encore de confronter des données ainsi enregistrées.

Loin d'être une transcription d'un déjà pensé, l'écriture produit des connaissances, voire des effets cognitifs [...] On écrit, pour construire des connaissances et en construisant des connaissances dans toutes les disciplines, et cette écriture, comme l'écriture fictionnelle, n'est ni transparente ni la transcription d'une pensée déjà élaborée. (Reuter & Delcambre, 2002 : 9-10)

Orange (2006) en faisant allusion aux idées naïves sur les sciences insiste lui aussi sur l'idée que l'écrit n'est pas une simple traduction ou transcription de la pensée d'une manière différente de ce que l'on fait dans des échanges oraux ou dans sa « tête ». En fait dans toute activité d'écriture, on est souvent amené à « reprendre sa pensée sous la plume » avant de la formaliser et de la concrétiser. Le travail de l'écrit scientifique et le travail des savoirs vont ainsi ensemble. L'écriture participe de l'activité même de recherche (Reuter, 2004), ou pourrait même être envisagée comme une opération de recherche assumant une fonction de production (Pontille, 2006).

---

<sup>9</sup> *La Raison Graphique* est le titre français de son ouvrage *The Domestication of the Savage Mind* (1977).

### 1.2.3 L'écrit de recherche : écrit polyphonique

L'écrit de recherche, comme nous venons de le voir est une pratique sociale relevant du discours scientifique et ayant comme vocation la production de nouvelles connaissances sujettes à des épreuves de validation. Dans ce genre d'écrit, les nouvelles connaissances sont élaborées dans un contexte exigeant d'une part beaucoup de prudence vis à vis de la communauté scientifique concernée et d'autre part une prise en considération des connaissances déjà préétablies.

Ce discours rhétorique est créé stratégiquement en vue d'être accepté comme raisonnable par «un groupe destinataire particulier. Ce groupe correspond à la collectivité scientifique, plus ou moins définie, à laquelle le destinataire appartient ou voudrait appartenir. Il s'agit d'une activité qui se veut coopérative entre Moi, en tant que créateur de cette rhétorique, et Autrui, en tant que collectivité scientifique par rapport à laquelle Moi se positionne. (Fløttum, 2005 : 323)

Le scripteur est ainsi amené à "interagir" - implicitement ou explicitement - dans son processus d'écriture avec la communauté scientifique omniprésente et aussi avec les sources de ses connaissances (auteurs, courants, publications) d'où la multiplicité des voix qui traversent ce discours.

Pouvoir gérer cette multiplicité de voix s'avère être une tâche difficile pour un chercheur novice. Ce dernier devrait communiquer ses travaux en faisant preuve d'une part de connaissances suffisantes lui permettant une prise de position claire et argumentée vis à vis des travaux de ses antécédents et d'autre part de capacité à convaincre et séduire les membres de la communauté scientifique chargée de son évaluation. Elle est d'autant plus difficile pour un chercheur étranger qui pour ce faire devrait s'acquitter des compétences linguistiques requises.

Par conséquent, l'écrit de recherche n'est pas une simple communication du savoir et des connaissances scientifiques ; il s'agit bel et bien d'une pratique scripturale et d'une rhétorique dignes d'un enseignement approprié et explicite qui devrait, entre autres, assurer une sensibilisation au caractère polyphonique du discours scientifique. Le caractère polyphonique de l'écrit de recherche nous amène à évoquer les deux formes

suivantes du dialogisme<sup>10</sup>: le "dialogisme interlocutif " et le "dialogisme interdiscursif".

## ■ Dialogisme interlocutif et dialogisme interdiscursif

Dans le cas du chercheur apprenti, l'interaction - souvent en face à face - avec la communauté scientifique en aval du processus d'écriture se produit en vue d'une évaluation permettant l'obtention d'un diplôme. Cette évaluation prévue provoque une certaine tension chez ce scripteur qui, par conséquent, préfère adopter au préalable une stratégie préventive en cherchant « à anticiper sur la compréhension de son interlocuteur » (Rinck, 2006 : 19) et à le convaincre. Cette stratégie qui caractériserait tout discours communicatif se traduit par la mise en place d'un dialogue virtuel se situant au cœur du processus de l'écriture du texte scientifique. Ainsi, le travail du scripteur n'est plus réduit à « informer les ignorants » mais il devrait aussi « dépasser les objections des contradicteurs et réduire au silence les adversaires » (Thomasset, 2006 : 11 ). Cette anticipation n'est pas sans conséquence. Bakhtine (1952/1979/1984) le confirme :

Tandis que j'élabore mon énoncé, je tends, d'une part, à déterminer cette réponse de façon active, d'autre part, je tends à la présumer et cette réponse présumée, à son tour, agit sur mon énoncé (je pars des objections que je prévois, je marque des restrictions, etc.). (Bakhtine, 1952/1979/1984 : 303-304)

De ce fait « le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue » (Bakhtine, 1994 : 103). Cette dimension, véritablement constitutive du discours, appelée « communicationnelle » ou encore « diagonale » par Deschepper & Thyron (2008) n'est autre qu'une forme du dialogisme appelé « dialogisme interlocutif ».

D'autre part, le chercheur scripteur interagit également avec l'ensemble des données et connaissances scientifiques produites antérieurement et dont il se sert pour avancer sa propre recherche et élaborer ses nouveaux concepts. Cette interaction - implicite ou explicite, volontaire ou inconsciente – fait partie du dialogisme interdiscursif qui se trouve d'ailleurs à la base de toute production d'énoncé, scientifique

---

10 Nous précisons que nous prenons « le dialogisme » dans une acception proche de celle de « polyphonie » en faisant abstraction du principal point de différenciation « la hiérarchisation énonciative ».

ou pas.

Sur toutes ses voies vers l'objet, le discours en rencontre un autre, « étranger », et ne peut éviter une action vive et intense avec lui. Seul l'Adam mythique abordant avec sa première parole un monde pas encore mis en question, vierge, seul Adam-le-solitaire pouvait éviter totalement cette orientation dialogique sur l'objet avec la parole d'autrui. (Bakhtine, 1978 : 102)

La distinction entre dialogisme interdiscursif et dialogisme interlocutif trouve son origine dans les travaux de Bakhtine (1978). Le dialogisme interdiscursif correspond au rapport qu'un énoncé entretient avec d'autres énoncés produits antérieurement. Le dialogisme interlocutif correspond au rapport qu'un énoncé entretient avec les énoncés à venir (de l'énonciataire réel ou virtuel) sur lesquels l'énonciateur anticipe.

Quant au critère permettant de faire la distinction, Brès et Nowakowska

choisissent un critère de démarcation énonciatif, lié au paramètre personnel : distinguant l'acte énonciatif comme structure enchâssante, et les énoncés dialogiques enchâssés prêtés implicitement à autrui, ils notent que dans le dialogisme interdiscursif, l'énoncé « dialogique » est attribué à un tiers, tandis que dans le dialogisme interlocutif il est attribué à une seconde personne, l'allocutaire. (Grossmann & Tutin, 2010 : 2-3)

Tout discours est doublement dialogique et c'est parfaitement le cas de l'écrit scientifique dans lequel les discours d'autrui devraient y jouer un rôle fonctionnel : « ils participent de la construction des questions, de l'étayage des hypothèses, du recueil et du traitement des données, de leur interprétation et de leur mise en relation avec l'état des lieux théoriques » (Reuter, 2001 : 18). D'où l'intérêt, dans la formation des chercheurs, de mettre en valeur la dimension dialogique de l'écrit de recherche qui concerne d'ailleurs une multitude de phénomènes. Dans cette optique, la dimension dialogique sous ses deux aspects a été traitée dans une étude menée par Rinck (2006) qui s'intéresse à analyser la figure de l'auteur dans son rapport aux autres voix et points de vue. Elle limite son analyse à l'article de recherche en sciences humaines et se concentre dans un premier temps sur les références à l'intertexte et dans un deuxième temps à voir comment l'auteur argumente son point de vue en s'opposant notamment aux autres.

Quant à Grossmann & Tutin (2010), ils s'intéressent spécialement à « un autre lieu constitutif du dialogisme de l'écriture scientifique, celui qui fonde la démonstration même, et qui intègre la figure d'un garant, représentant du lecteur, et offrant aussi l'occasion d'un contrôle de validité » (Grossmann & Tutin, 2010 : 1). Il s'agit des structures co-constatives qui seront observées dans un corpus regroupant des textes issus de trois disciplines différentes, les sciences de l'éducation, la linguistique et la psychologie cognitive et sociale.

La présente étude s'intéresse dans une certaine mesure au dialogisme interdiscursif. Ce dialogisme se présente impérativement et à la lumière de ce qu'on vient d'évoquer précédemment sous ses deux formes implicite et explicite: implicite puisque comme le souligne l'approche bakhtinienne il ne saurait y avoir d'énoncé isolé, avis partagé par Foucault (1969) pour qui « il n'y a pas d'énoncé qui d'une manière ou d'une autre n'en réactualise d'autres » (p.130). D'autre part, ce dialogisme est explicite parce que « l'écriture théorique que doivent produire les étudiants dans le cadre d'un mémoire par exemple, demande, entre autres choses, d'articuler le discours propre du rédacteur de mémoire aux discours d'autrui » (Delcambre, 2001 : 136). Cette conception interactive est caractéristique de l'écrit de recherche dans lequel le scripteur est toujours amené à se référer aux travaux d'autrui.

Notre travail ne consiste pas à étudier comment l'auteur réussit à assurer cette articulation. Nous nous concentrons uniquement sur la prise de position qu'adopte le chercheur tout en accomplissant ce travail d'articulation. Dans ce discours scientifique polyphonique, nous nous intéressons donc au dialogisme explicite et plus particulièrement à la voix du chercheur et à ses différentes positions prises que ce soit en faveur ou contre les discours de ses prédécesseurs.



### **1.3 L'acculturation à l'écrit de recherche : gestion de contraintes et de normes**

Formé à partir du latin *ad* qui exprime le rapprochement, le terme acculturation « écrit [...] A. Dupront en 1965, sera le mouvement d'un individu, d'un groupe, d'une société, même d'une culture vers une autre culture, donc un dialogue, un enseignement, une confrontation, un mélange, et le plus souvent une épreuve de force » (Grenon, 1992). L'acculturation est conçue comme une épreuve de force en rapport probablement avec les circonstances de l'apparition de ce terme, dans le contexte des embarras qui surgissent au sein des pouvoirs publics des Etats-Unis dans leurs rapports avec les autochtones. Ce terme traverse plus tard l'Atlantique et s'installe dans les années soixante en France où on commence à distinguer plusieurs types d'acculturation (spontanée, forcée, planifiée) alors que d'autres préfèrent parler de formes d'acculturation, d'enculturation, d'endoculturation, de transculturation, de déculturation, de contre-acculturation ou encore de reculturation. L'idée d'incorporation, d'échange et de contact est exprimée par ce terme indépendamment de son contexte d'usage (acculturation culturelle, politique, acculturation à l'Internet, etc.).

En parlant de "l'acculturation à l'écrit", il ne s'agit pas d'épreuve de force. Ceci dit, une certaine tension pourrait être ressentie lors de ce processus. Nous nous situons dans la lignée de Dabène qui utilise la notion "acculturation"

au sens banal que lui donnent les anthropologues d'adaptation progressive, avec ou sans tension, à une nouvelle culture, ici celle du scriptural, caractérisée par un monde particulier d'existence et de fonctionnement de la langue, induisant des formes particulières d'expression, de communication et d'accès au savoir (Dabène, 1996 : 86).

Nous nous intéressons plus particulièrement aux tensions - lorsqu'elles existent - provoquées par cette acculturation. Entrer dans le monde de l'écrit - ou plutôt des écrits - relève en fait d'une véritable acculturation qui souvent est accompagnée de tensions dues aux différentes contraintes et normes imposées par ce monde. Ces tensions sont essentiellement générées par la complexité de cette action "l'acculturation à l'écrit" dont témoigne parfaitement Barré De Miniac (2002) dans sa définition intéressante de l'expression "acculturation à l'écrit" et qui rejoint celle de Dabène. Barré De Miniac insiste sur le fait que l'écrit ne se résume pas à un code permettant de transcrire des sons

non plus à un canal de transmission. Elle ajoute:

Mais c'est aussi l'entrée dans un univers de pratiques, de significations nouvelles, entrée qui nécessite une adaptation à de nouvelles formes de réception et d'expression de significations ; et c'est aussi une adaptation à de nouvelles formes de pensée liées à ces nouvelles formes de réception et d'expression. En effet, l'ordre scriptural, pour reprendre l'expression du linguiste J. Peytard, instaure un nouveau mode d'accès à la communication, à l'expression, et au savoir. C'est une modalité nouvelle de mise en œuvre du langage. (Barré de Miniac, 2002 [en ligne])

L'adaptation est donc loin d'être uniquement d'ordre formel ou linguistique, c'est toute une nouvelle prise de posture à adopter. Précisons qu'en ce qui concerne l'écrit de recherche scientifique, deux de ses caractéristiques évoquées dans § 1.2 complexifient davantage cette adaptation : premièrement, toute production pour être validée doit être reconnue par la communauté discursive et par conséquent on ne peut écrire et travailler en isolé et pleine liberté. Deuxièmement, l'auteur devrait gérer le discours d'autrui et donc la multiplicité des voix traversant le sien.

Nous nous attarderons, ci-après, sur l'origine des tensions observées chez les jeunes scripteurs universitaires, dues d'une part à la complexité de la compétence scripturale en elle-même (§ 1.3.1) et d'autre part aux différentes normes et contraintes qui caractérisent plus particulièrement les écrits de recherche universitaires (§ 1.3.2). Ensuite nous passerons en revue les dysfonctionnements observés dans les écrits universitaires et résultants en partie de ces tensions en question (§ 1.4).

### **1.3.1 L'écriture : une compétence complexe**

« Un niveau élevé de littératie est devenu une condition essentielle d'épanouissement personnel et social dans les sociétés développées » (Chartrand & Prince 2009 : 318). Le langage écrit est de plus en plus considéré comme un outil fondamental dans les processus de construction des savoirs et savoir-faire disciplinaires.

A la différence de travaux beaucoup plus anciens portant sur des domaines pour lesquels l'écriture ne constitue qu'un « moyen » (telles que les recherches en littérature ou encore en grammaire), il apparaît que l'intérêt pour l'écriture en tant qu'objet spécifique de recherche est relativement nouveau, et ceci particulièrement dans le champ didactique (Constant, 2005 :

4).

L'intérêt porté par les chercheurs et didacticiens à l'écrit s'accroît continûment d'autant plus qu'il se dote d'une spécificité le distinguant de l'oral « en termes d'acculturation à un monde d'expression, de communication et d'accès à la connaissance qui ne relève pas de l'exercice naturel de la parole » (Dabène, 1996 : 93). Ajoutons à cela le fait que d'une part « le processus d'appropriation de l'écrit est en constante évolution chez le sujet scripteur » (Deschepper & Thyron, 2008 : 61) et d'autre part que l'acculturation à l'écrit n'est jamais acquise puisqu'il existe une variété d'écrits considérable qui correspond naturellement à une variété de situations de communication. En outre, d'un point de vue didactique, nous nous demandons s'il ne serait pas plus judicieux de parler d'acculturation à un écrit spécifique qu'à l'écrit en terme général.

Comme le souligne J. Hébrard, l'apprentissage de la culture écrite, qui inclut le développement des capacités scripturales, est une entreprise de longue haleine. [...] L'enseignement apprentissage de l'écrit doit se poursuivre tout au long de la scolarité, puis intensément même au cours des études supérieures, au moment où les étudiants sont confrontés à des tâches d'écriture encore plus complexes, entre autres pour la production de textes de genres nouveaux (rapport de stage, mémoire professionnel, thèse doctorale, etc.). (Chartrand, 2006 : 11-12)

Au fil du cursus universitaire, les écrits à produire - en d'autres termes les pratiques scripturales - évoluent et se complexifient. Cette évolution dépassera les deux cadres scolaire et universitaire pour ainsi toucher le cadre professionnel. Étant donné le rôle important et croissant de l'écriture pour construire des savoirs, de même que pour s'épanouir professionnellement, et étant donné l'adaptation que nécessite l'acculturation à tout écrit, l'enseignement devrait s'attarder davantage sur la construction et le développement des compétences scripturales des étudiants, responsables des différentes pratiques d'écriture.

### ■ Qu'est-ce qu'une compétence scripturale?

L'enseignement joue un rôle primordial dans la construction des compétences scripturales, toutefois il devrait prendre en compte le fait suivant : « la construction de la compétence scripturale résulte d'un itinéraire personnel jalonné de piétinements, de

réorganisations, d'anticipations, d'apparents renoncements, de nouveaux départs..., largement imprévisibles pour l'enseignant et pour l'élève lui-même ». (Schneuwly, 2005 : 170)

Nous nous appuyons sur le concept de compétence scripturale élaboré par le sociolinguiste et didacticien M. Dabène et nous présentons les différentes composantes de cette compétence telle qu'il les définit. Selon Dabène (1987), la compétence langagière comprend deux sous-ensembles : la compétence scripturale et la compétence orale. La compétence scripturale, en question dans notre étude, requiert trois composantes : des éléments de savoirs, des savoir-faire et des représentations.

Les savoirs sont regroupés en quatre composantes : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique, auxquelles il ajoute des savoirs encyclopédiques, c'est-à-dire des connaissances sur un sujet donné :

1. La composante linguistique est constituée d' « un ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite » (Dabène, 1987 : 43). Ces savoirs concernent la syntaxe, la morphologie, le lexique, l'orthographe et la ponctuation : « Il s'agit d'une compétence de base qui transcende les genres » (Onillon, 2006 : 35) ;
2. la composante sémiotique renvoie au fonctionnement propre du signe linguistique en tant que signe porteur de signification;
3. la composante pragmatique, quant à elle, réfère à l'ensemble des savoirs relatifs aux particularités des situations de communication, par exemple le but du texte (informer, divertir, convaincre, etc.), les caractéristiques du destinataire. « Cela nécessite, entre autres, la connaissance des conventions sociales du contexte dans lequel est accompli l'acte » (Onillon, 2006 : 36) ;
4. la composante sociologique renvoie au fonctionnement de l'écrit dans la communauté, aux fonctions sociales qu'il remplit. Elle fait référence aux usages de l'écriture dans des situations particulières, c'est-à-dire connaître et maîtriser les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable.

Quant aux savoir-faire, ils font référence aux manifestations opératoires et observables des savoirs en situation de réception et de production, mais également à ce que l'auteur appelle le savoir-écrire, c'est-à-dire la capacité de « graphier ».

Concernant les représentations, il s'agit de l'ensemble des idées, des conceptions

qu'à un scripteur à propos de l'écriture. Cet aspect de la compétence scripturale fait référence à ce que Barré de Miniac (2000) a nommé plus tard la notion de rapport à l'écriture. Selon Dabène et d'après Barré De Miniac, ces représentations sont fondamentalement constitutives de la compétence scripturale. La discordance selon Dabène entre pratiques et représentations sont génératrices d'insécurité et de blocages.

Les connaissances sur la langue, sur ses caractéristiques et son fonctionnement, les savoirs syntaxiques, lexicaux et textuels s'avèrent être indispensables mais pas suffisants pour écrire. Selon Barré De Miniac, d'autres données interviennent comme notamment le « rapport à », une notion complexe qui englobe une multitude de variables. Cette notion était auparavant évoquée par d'autres chercheurs sous le terme de « représentations sociales de l'écrit ».

Les représentations sociales ont fait objet de recherche en psychologie et en sociologie et selon Moscovici cité par Chareaudeau & Maingueneau (2002 : 503) « elles recouvrent l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné ». La question des représentations sociales est toujours d'actualité en didactique des langues, et surtout en matière d'écriture. Besse (1992) comprend la notion de représentation de l'écrit comme une « théorie personnalisée sur l'écrit, construite par le sujet à partir de ses expériences, de ses savoirs, qui guide l'interprétation du réel [...] et oriente l'action de l'individu », elles peuvent favoriser l'apprentissage d'une langue et la pratique d'un écrit mais si jamais elles « se figent et deviennent dogmatiques, elles peuvent induire d'un côté un jugement, et de l'autre un sentiment d'insécurité » (Besse, 1992 : 129). D'où l'importance des représentations dans le rapport que l'individu entretient avec l'écrit, rapport fortement marqué par l'appartenance sociale de cet individu.

Dans le cas de notre étude où il s'agit d'étudiants universitaires, les représentations et le rapport à l'écrit préoccupent surtout les didacticiens : la production d'écrits en dépend ainsi que la réussite des étudiants. Les représentations de l'écrit même, des attentes et de soi même, nous le verrons plus en détail dans § 1.4, pourraient être à l'origine de nombreux dysfonctionnements si elles ne sont pas adéquates. En conséquence, une question cruciale se pose : peut-on modifier les représentations et les orienter pour être plus performant ? La réponse d'Abrieu (1994) à ce sujet est que les représentations collectives partagées par les membres d'un groupe évoluent très

lentement à la différence de celles nourries par des expériences individuelles (Barré de Miniac, 2000).

Pour conclure nous réaffirmons que plusieurs éléments sont indispensables pour produire un texte et ce quelle que soit la nature du texte. Plusieurs types de savoir sont mobilisés, des savoir-faire, des savoirs, explicites ou implicites, des savoirs sur la langue mais aussi des connaissances individuelles acquises lors de ses propres expériences. Le scripteur apprenti devrait savoir gérer progressivement tous ces éléments pour adhérer convenablement au monde de l'écrit, sinon des tensions vont apparaître, d'où l'importance de l'acculturation. Dans la suite, les savoirs et plus particulièrement les normes propres à l'écrit de recherche seront abordés.

### **1.3.2 L'écrit de recherche : contraintes et normes en jeu**

Bourguain (1992) écrit : « [...] tout objet langagier entrant dans un échange donne lieu à une évaluation. Cette évaluation consiste en une opération de mesurage requérant un autre objet qui serve d'aune et qui soit reconnu comme tel par les protagonistes de l'échange » (Bourguain, 1992 : 82). Il s'agit bel et bien de normes qui peuvent être de natures différentes (linguistiques, socio-culturelles, etc.) et qui peuvent être sujettes à des variations culturelles et disciplinaires comme c'est le cas dans les écrits scientifiques (Berthelot, 2003).

Dans ce qui précède nous avons passé en revue différentes caractéristiques et normes de l'écrit scientifique. Sur ce nous préférons dans ce qui suit, d'un point de vue didactique, mettre en avant certaines normes qui caractérisent particulièrement l'écrit de recherche universitaire. Nous évoquerons notamment celles qui sont étroitement liées à notre champ d'action, en l'occurrence la phraséologie transdisciplinaire et le positionnement du scripteur dans son écrit.

Nous tenons auparavant à rappeler qu'une formation explicite consacrée aux différentes normes et exigences requises est indispensable pour assurer une bonne acculturation à l'écrit en question et un bon recadrage des représentations préconstruites.

Nous sommes persuadés, en effet, qu'une part, essentielle des difficultés des débutants tient à la nouveauté, pour eux, des situations de communication et de leurs exigences, qui sont liées à un certains modèles scientifiques et qui mettent en jeu des capacités discursives complexes. Seule une intelligence exacte des usagers de ce modèle et de ses exigences,

peut permettre d'exercer ou d'acquérir les compétences même linguistiques, vraiment adéquates. (Monballin & Legros, 2000 : 62)

Cavalla (2007) définit le cadre normatif de l'écrit universitaire selon quatre dimensions : la dimension scientifique (le savoir), la dimension méthodologique (l'architecture), la dimension terminologique (le lexique spécialisé) et la dimension linguistique (les structures qui contribuent au sens). L'aide à l'écrit universitaire devrait rendre compte de ces dimensions et du fait que le public concerné est composé d'étudiants étrangers. Cavalla souligne deux points intéressants: le premier est que les savoirs disciplinaires sont marqués culturellement, et à ce sujet elle donne l'exemple de l'économie dont l'enseignement diffère d'un pays à l'autre tant au niveau de la forme que du contenu. Berthelot (2003) avait d'ailleurs affirmé que les codes entourant le texte scientifique sont soumis à des variations culturelles et disciplinaires. Nous précisons que plus la culture de la recherche du pays d'origine est différente de celle du pays accueillant plus l'adaptation est laborieuse ; le deuxième point souligné est une particularité du public concerné : l'impératif de gérer à la fois les normes du savoir scientifique et les normes de la langue étrangère dans laquelle ce savoir est communiqué et les normes rédactionnelles.

Les normes touchant aux dimensions scientifique et terminologique sont naturellement en rapport étroit avec la discipline choisie par l'étudiant. L'élaboration des directives et des propositions d'aide à l'écrit de nature transdisciplinaire porterait ainsi sur d'autres dimensions d'ordre plus général. Concernant par exemple la dimension méthodologique, nous avons précédemment mis l'accent sur l'hétérogénéité des discours scientifiques et également des écrits universitaires et nous avons évoqué l'intérêt, au niveau didactique, de mettre en évidence cette diversité. Dans ce sens, enseigner principalement la structure argumentative IMRaD se révèle être insuffisant. En fait, si cette forme standardisée a été largement adoptée dans la rédaction des articles scientifiques et essentiellement dans les sciences expérimentales, elle l'a été beaucoup moins dans les écrits de type mémoire et thèse. Les étudiants locuteurs natifs et non natifs sont dépourvus de modèles et de repères leur permettant de transmettre l'information scientifique avec la rigueur et la qualité rédactionnelle exigées. Des directives d'ordre méthodologique et un accompagnement rédactionnel sont donc indispensables. Une enquête menée par Cavalla et Bou (2010) confirme cette nécessité et pointe différentes difficultés d'ordre méthodologique liées, entre autres, à la

présentation d'une problématique, la capacité à synthétiser l'information, le respect des normes d'écriture et la production d'une rhétorique efficace.

Une mise en pratique de certains codes d'ordre linguistique tels l'utilisation du présent atemporel, l'effacement énonciatif et l'utilisation de tournures nominales et impersonnelles est souvent considérée parmi les exigences requises dans un écrit scientifique (Moirand, 1990 ; Reuter, 1998)<sup>11</sup>.

En effet, la maîtrise d'un langage spécifique qui caractérise les textes à portée scientifique est fondamentale. La présente étude s'intéresse à une exigence particulière et contraignante de l'écrit universitaire, en l'occurrence à un code normatif lexical: il n'est pas question du lexique terminologique mais de structures phraséologiques qu'utilisent les scientifiques et qui contribuent à la structuration sémantique de leur écrits.

Ces structures font partie de celles évoquées par Wray (2002) sous l'étiquette « langage formulaire » qui, d'une part, tout en contribuant à l'organisation du discours, facilite et accélère l'accès à l'information et qui d'autre part, contribue à définir l'identité du scripteur - ses intérêts et ses motivations - et de la communauté dont il se réclame. L'intérêt accordé à ce langage s'est accru durant cette dernière décennie; les chercheurs insistent désormais sur le fait qu'il devrait faire l'objet d'un enseignement explicite.

Cavalla (2007) affirme que maîtriser ce lexique ne va pas de soi, plusieurs compétences doivent être déployées simultanément : « 1/ connaître le lexique, 2/ connaître son utilisation syntagmatique (morphologie et variations syntaxique), 3/ connaître son usage pragmatique » (Cavalla, 2007 : 208). Elle fait remarquer aussi que « l'expérience montre que nous attendons, de façon souvent implicite, ces connaissances normées de la part des étudiants locuteurs non natifs qui ne les découvrent – malheureusement souvent – que lors des corrections de leur directeur de recherche ». (p.208)

Il existe en outre d'autres normes qui caractérisent et régissent l'écrit universitaire. Certaines sont liées à des contraintes spécifiques comme l'obligation d'une certaine cohérence sémantique et d'une argumentation solide basée sur le système de la preuve

---

<sup>11</sup> Il est à noter que des études récentes (Fløttum, 2007 ; Grossmann & Rinck 2004 ; Reutner ,2010) ont étayé l'idée que les écrits scientifiques comportent une forme de subjectivité et une visée argumentative et ont montré que ces écrits ne se caractérisent pas forcément par des énoncés impersonnels.



ou encore liées à l'obligation d'endosser une posture auctoriale et de se positionner. Cette dernière obligation à laquelle est consacrée une partie de la présente étude, est en rapport étroit avec la nature dialogique et multiréférencée de l'écrit de recherche. L'émergence de cette posture est progressive et résulte d'une interaction entre les connaissances théoriques et la production.

Ces différentes contraintes et normes qui caractérisent l'écrit de recherche universitaire mettent en jeu l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elles ne doivent pas être abordées avec appréhension ou perçues comme un poids entraînant un blocage chez le scripteur. Elles doivent par ailleurs faire l'objet d'un enseignement explicite dans le cadre d'un accompagnement rédactionnel qui s'ajouterait aux enseignements dits classiques.

## **1.4 Tensions et dysfonctionnements dans les écrits universitaires : état de la question**

Savoir écrire ne résulte pas que de la maîtrise des savoirs linguistiques. Une compétence scripturale requiert des composantes spécifiques qui, ensemble, permettent l'exercice d'une activité langagière. Par surcroît, rédiger un écrit de recherche "scientifique" exige la maîtrise de nouveaux critères. Dans § 1.1 et § 1.2, nous avons abordé les spécificités de cet écrit et dans § 1.3.2 nous avons évoqué différentes normes et contraintes auxquelles il devrait répondre.

Pour réussir leurs écrits, les étudiants devront donc maîtriser un ensemble d'éléments, or la transition entre les deux cycles secondaire et supérieur n'est pas assurée et les étudiants, natifs et étrangers, se trouvent très souvent amenés à produire des écrits auxquels ils ne sont pas formés. C'est alors que nous voyons apparaître des dysfonctionnements et des tensions conduisant dans beaucoup de cas à l'échec. Durant la dernière décennie, les chercheurs (Pollet, 2001 ; Reuter, 2004 ; Cavalla, 2007) ont commencé à s'intéresser de près aux difficultés des étudiants et à mettre en place des formations et stratégies pour pallier les manques et assurer ce moment de transition.

Dans ce qui suit, nous allons brièvement commencer par voir comment les recherches au sujet des étudiants universitaires ont évolué avant que les chercheurs ne commencent à s'intéresser activement à leurs difficultés scripturales. Puis nous passerons en revue les études qui mettent en évidence les différents dysfonctionnements d'ordre scriptural.

### **1.4.1 Évolution des centres d'intérêt des chercheurs**

Les difficultés rencontrées par les étudiants, notamment les universitaires, font l'objet de multiples études en didactique et en sciences de l'éducation en France depuis quelques années. Dans les années 60 et 70, les chercheurs, « dans un contexte idéologiquement marqué où l'école en tant qu'institution est devenue un enjeu important » (Bonnet & Clerc, 2001 : 11) s'intéressaient à des questions d'ordre socio-politique et socio-économique comme les inégalités sociales d'accès et de réussite à l'université, les rapports supposés entre la classe sociale d'appartenance et les choix et orientations des étudiants et l'effet de la variable économique dans le choix des stratégies et projets qu'ils portent.

Dans les années 80 et 90, d'autres aspects de la vie étudiante sont abordés, et deux thèmes préoccupent les chercheurs: l'orientation et l'insertion professionnelle. On s'intéresse de plus près aux étudiants, à leur histoire personnelle et aux réactions affectives déterminantes dans leur parcours universitaires. Les recherches continuent dans ce sens dans les années suivantes, quant à celles liées aux études elles-mêmes et aux difficultés des étudiants, elles sont beaucoup plus récentes. Bonnet & Clerc (2001 : 17) soulignent le fait que les études sur les apprentissages au delà de l'enseignement secondaire ont tardé à voir le jour et comme si l'apprentissage au-delà de cette étape « allait de soi [...] et il n'y avait plus de question à se poser sur les méthodes et les relations pédagogiques ». Delcambre (2009) en se référant à O. Rey (2005) souligne un autre fait remarquable, la rareté des études françaises menées sur les étudiants étrangers et ce à la différence des recherches anglo-saxonnes.

Finalement, ce n'est qu'à la fin des années 90, que nous allons voir apparaître des ouvrages qui vont poser la question des pratiques d'études. La question sur la rupture et/ou la continuité au sujet de ces pratiques entre les deux cycles secondaire et supérieur s'impose, et les chercheurs insistent dorénavant sur la spécificité du monde universitaire. Coulon (1997) affirme que l'entrée à l'université ne peut être réussie si elle ne s'accompagne d'un travail d'affiliation et d'adaptation à des codes qui sont souvent implicites et donc source de tensions et de dysfonctionnements. Les analyses sur les pratiques d'enseignement, les difficultés langagières et les pratiques des étudiants sont désormais au centre des préoccupations des chercheurs et sont traitées avec des approches différentes. D'autre part, nous constatons que le développement des recherches autour du monde universitaire se spécifie et une nouvelle tendance apparaît, celle de poser les disciplines comme cadre de ces différentes analyses.

#### **1.4.2 Travaux s'intéressant aux difficultés des étudiants**

L'intérêt accordé aux difficultés des universitaires a été, comme nous venons de le mentionner, le fruit d'une évolution des centres d'intérêt des chercheurs. Les difficultés d'adaptation des étudiants aux enseignements du cycle supérieur ont incité la France - aux deux niveaux politique et académique - à lancer plusieurs investigations pour en établir les raisons. À l'issue de ces investigations, des rapports ont été établis ainsi que des perspectives de réformes: le rapport de la Mission d'information sur les problèmes

des premiers cycles universitaires en 1996-1997<sup>12</sup>, les rapports de Lachenaud (2003-2004) et de Dupont (2003-2004) au Sénat en France.

Dans le prolongement des travaux menés par Coulon, l'ouvrage de Pollet (2001 : 12) « se veut une démonstration de la pertinence d'un enseignement des discours à l'université pour favoriser l'adaptation des étudiants à un nouvel univers de communication et à de nouveaux rapports au savoir ». En effet, les travaux de Coulon (1997) ainsi que les résultats de ces différents rapports ont ouvert la voie à des réflexions et analyses plus approfondies et variées. Il en ressort que les difficultés des étudiants ne peuvent se limiter à des problèmes de nature unique comme les problèmes de langue. Romainville (2000) identifie trois grands groupes de cause d'échec tout en soulignant l'interaction, entre eux, des différents facteurs: 1- les caractéristiques d'entrée de l'étudiant (âge, passé scolaire, origine socioculturelles, projet personnel), 2- la gestion par l'étudiant de son nouveau métier (affiliation, conception de l'apprentissage...) et enfin 3- les caractéristiques de l'enseignement (pratiques pédagogiques, conceptions de l'enseignant, évaluation...).

Différentes causes d'échec sont invoquées par les chercheurs durant ces dix dernières années et peuvent être situées à des plans différents comme le démontre Romainville (2000). A titre d'exemples, sont mis en cause les implicites de la demande universitaire, la non maîtrise des cadres génériques, les spécificités conceptuelles et discursives des savoirs disciplinaires, les procédés d'appropriation des savoirs universitaires comme la prise de notes, les représentations des enseignants, etc. (Djaroun, 2009).

D'autre part, les chercheurs se sont progressivement rendus compte de l'importance de la variante « disciplines » dans la proposition des réformes à entreprendre surtout au niveau des modes de communication universitaire. Parmi ces recherches, l'étude de Mathias Millet réalisée en 2003 et évoquée par Delcambre (2009), montre, entre autres, qu'en sociologie et en médecine, la nature des savoirs, les formes d'enseignement, les méthodes de travail différencient plus encore les deux formations. Par conséquent:

c'est une didactique des discours universitaires dans une discipline

---

12 "S'orienter pour mieux réussir", mission parlementaire dirigé par Adrien Gouteron, Jean Bernadeaux, Jean-Pierre Camoin (1996/1997).

particulière qu'il conviendrait de proposer. Le but est en effet de former les étudiants aux discours propres à leur discipline, en tant que « vecteurs de l'acquisition de savoirs spécialisés (Pollet, 2001 : 33)

Les travaux s'intéressant aux difficultés des étudiants ont révélé la présence d'un ensemble très disparate de problèmes et de champs à explorer. Dans ce qui suit nous nous intéressons plus particulièrement aux recherches consacrées aux pratiques scripturales puis nous évoquerons les principaux dysfonctionnements observés à ce niveau dans les écrits des étudiants.

### **1.4.3 Travaux s'intéressant aux pratiques et difficultés scripturales des étudiants**

A l'instar des recherches menées autour du monde universitaire, les recherches sur les pratiques d'études ont elles aussi connu une évolution au niveau des approches adoptées et sujets traités: « les pratiques d'études se sont d'abord centrées sur les composantes cognitives et sociales et semblent s'orienter vers la relation entre apprentissage universitaire et spécificités disciplinaires » (Delcambre, 2009 : 125). Nous notons aussi que les thèmes des recherches actuelles sont ciblés davantage ce qui permet aux didacticiens d'élaborer des formations plus efficaces. Autre constat : les pratiques d'écriture ne font que récemment l'objet d'études à la différence des pratiques de lecture.

Delcambre (2009) trouve dans le champ des recherches francophones, deux grandes façons d'envisager l'écriture à l'université. La première remonte aux années 70 et s'attache aux « techniques d'expression » et à un enseignement transversal de l'écriture indépendamment des disciplines et ce contrairement à la seconde « où se trouvent articulées la logique du sujet scripteur (son rapport à l'écriture, les interprétations qu'il fait du contexte d'écriture) et les caractéristiques des genres disciplinaires » (Delcambre, 2009 : 127). Dans cette seconde optique d'enseignement, Bazerman (1994) introduit le lien à la situation d'apprentissage. L'étudiant est alors considéré comme un sujet actif qui ne devrait plus se contenter de certains moules à appliquer et de règles à suivre, il devrait en revanche « comprendre et repérer les choix rhétoriques enracinés en chaque habitude générique afin de maîtriser (s'approprier et modifier) un genre » (Donahue, 2008 : 90).

Par ailleurs, un constat général est à l'origine de l'expansion des recherches autour

des difficultés des étudiants face à l'écriture: « un manque de compétence à l'écrit apparaît le plus souvent lors de la passation des examens ou de la rédaction de leur mémoire, ce qui les pénalise pour l'obtention de leur diplôme » (Cavalla, 2009 : 203). Un constat renforcé par une réalité aussi inquiétante :

Autant dans le secondaire, l'écrit est objet de recherches et d'enseignement, autant Boch et Delcambre soulignent que, dans le post-secondaire, nous ne connaissons pas les genres de l'écrit ni les relations entre ces genres et les attentes implicites et explicites apportés à l'université par l'étudiant, ni enfin, concernant la relation de ces genres aux attentes des enseignants. Elles suggèrent qu'un modèle théorique accepté pour conceptualiser l'écrit à l'université n'existe pas encore. (Donahue, 2008 : 90).

Delcambre (2009) nous présente un panorama des recherches entamées dans la période récente et qui explorent différentes dimensions des pratiques d'écriture à l'université. Elle répartit ces recherches en trois catégories :

1. études focalisées sur les dimensions textuelles : sur les genres requis par l'institution et la recherche (mémoires, rapports de stage, étude de cas, propositions de communication, etc.), sur les difficultés liées à certains lieux particuliers des textes (introductions, annexes, problématique), les pratiques liées au travail personnel (prise de notes, réécriture) ;
2. études sur les problèmes spécifiques posés par l'écriture de recherche: sur la définition même de l'écriture de recherche, l'objectivité supposée de l'écriture de recherche, l'image de soi ;
3. études sur les relations entre écriture et disciplines.

Nous passerons en revue, dans ce qui suit, certaines de ces études, ce qui nous permettrait d'introduire et de situer notre étude consacrée au lexique transdisciplinaire exprimant le positionnement dans les écrits de recherche et qui sera abordé dans les parties suivantes de notre travail.

Les pratiques discursives et scientifiques exercées à l'université sont peu décrites en français. La nécessité de les décrire et d'en repérer les spécificités devient de plus en plus prioritaire et ce, dans le cadre des efforts déployés par les linguistes et didacticiens, pour assurer une acculturation réussite des étudiants à, entre autre, l'écrit universitaire et

plus généralement au monde universitaire ; l'objectif descriptif se veut un préalable à un objectif pédagogique. L'examen de ces pratiques prend son essor notamment grâce aux moyens dont disposent actuellement la linguistique comme les outils de traitement de corpus.

Certaines études et projets (Rink, 2006 ; Poudat, 2006 ; projet KIAP<sup>13</sup> 2002-2006) prennent comme point de départ le genre et se basent sur le principe élaboré par Rastier (2001) précisant que le global détermine le local et que

il n'existe pas de texte, (ou même d'énoncé), qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue (au sens de mise en linguistique) ; en d'autres termes, la langue n'est pas le seul système sémiotique à l'œuvre dans une suite linguistique, car d'autres codifications sont à l'œuvre, le genre notamment » (Rastier, 1989 : 37).

Rinck (2006 : 1) ajoute que la notion de genre « trouve avec la linguistique de corpus un outil adapté pour une description des textes dans leurs régularités et dans leur diversité, et ouvre des pistes pour aborder la langue dans ses usages textuels, en lien avec les pratiques où les textes sont produits et interprétés ». Avec le courant *English for specific purposes*, la description des genres a pris un essor très important. Une partie des travaux menés par les chercheurs du courant *ESP*, qui est un courant rhétorico-fonctionnel, est dédiée aux genres académiques (*English for academic purposes*). L'intérêt accordé au genre est justifié par Swales (1990) qui y voit un principe fondateur de la « communauté de discours » et un principe de régulation qui détermine la structure des textes, et contraint le choix des contenus et le style. L'approche du discours scientifique en termes de genre est, dans ce sens, intéressante du point de vue didactique<sup>14</sup>.

Avant d'évoquer les études entamées en français et basées sur le principe du genre, nous soulignons l'ampleur que prend actuellement l'intérêt accordé aux discours scientifiques universitaires et qui se manifeste par de nombreuses publications et par les colloques et journées d'études qui s'y consacrent. En 2008, un colloque est organisé à Bruxelles et s'intéresse aux formes, pratiques et mutations dans les discours « tenus

---

13 KIAP : acronyme norvégien du projet Identité culturelle dans le discours scientifique (nationale vs disciplinaire). Projet mené à l'université de Bergen de janvier 2002 à juin 2006.

14 L'intérêt d'une approche de l'écrit de recherche en terme de genre est développé dans §1.6.

dans le cadre d'une institution universitaire, plus précisément par ses enseignants, ses chercheurs et ses étudiants, dans l'exercice de leurs fonctions ». En 2010, s'est tenu à Perpignan un colloque consacré au concept émergent de français sur objectifs universitaires (FOU) et sur l'impact de ses mises en œuvre d'un point de vue institutionnel, didactique et pédagogique. A Lille, a eu lieu un autre colloque à visée didactique sur les « Littératies universitaires : Savoirs, Ecrits, Disciplines »<sup>15</sup> et a été « l'occasion de faire l'état des recherches sur l'écriture à l'université, en prenant en compte la dimension disciplinaire des pratiques d'écriture, qui est dans ce colloque un axe fondamental de l'interrogation sur l'écriture à l'université, et non un simple contexte situationnel » ; plus récemment, en 2014, un nouveau colloque autour du FOU a été organisé à l'université d'Artois.

Parmi les travaux s'intéressant à l'étude des genres scientifiques en français nous évoquons le projet KIAP dirigé par K. Fløttum. Ce projet s'inscrit dans la lignée des recherches fondées sur l'hypothèse d'une rhétorique du discours académique (Bazerman 1988, Swales 1990), mais il se particularise par une centration exclusive sur un seul genre de texte, l'article scientifique. La recherche porte principalement sur la manifestation du chercheur dans ses écrits. L'analyse est d'ordre linguistique et parmi les principaux aspects – mention de soi et des autres – abordés : l'emploi de pronoms personnels de première personne, d'expressions méta-textuelles (dans ce qui suit, ici), de marqueurs de modalité épistémique (sans doute, certainement, probablement), de constructions polyphoniques (négation polémique et concession) et de références bibliographiques<sup>16</sup>. Le corpus est constitué de 450 articles écrits en trois langues, l'anglais, le français et le norvégien et couvre trois disciplines : l'économie, la médecine, et la linguistique.

Dans la même lignée du projet Kiap, Rinck (2006) se centre elle aussi, dans sa thèse, sur l'article de recherche – uniquement en langue française – qu'elle considère comme un « genre central dans la construction, l'évaluation et la diffusion des savoirs scientifiques » et elle l'observe dans deux disciplines de sciences humaines, les sciences du langage et les lettres. En adoptant une comparaison disciplinaire, elle se fixe comme objectif la description des régularités et la variabilité observables dans un corpus de 220

---

<sup>15</sup> Colloque tenu à l'Université Charles de Gaulle – Lille 3 le 2, 3 et 4 septembre 2010.

<sup>16</sup> Une liste des différentes publications parues dans le cadre du projet KIAP figurent en ligne à l'adresse [http://kiap.uib.no/KIAP\\_%20publications\\_%2020060615.htm](http://kiap.uib.no/KIAP_%20publications_%2020060615.htm)



articles. « La didactisation du genre représente un horizon plutôt qu'un objectif de ce travail, mais la description des textes peut en effet servir de préalable pour s'interroger sur un modèle de référence du genre » (Rinck, 2006 : 2). Elle procède à une macro-analyse du genre de l'article en traitant de ses caractéristiques structurelles (le plan du texte, les exemples, les citations, etc.), et elle analyse les éléments de caractérisation linguistique (des aspects morphosyntaxiques, les ponctuations et le lexique transdisciplinaire). Elle aborde aussi la question de la variation stylistique du genre de l'article et la question de la subjectivité et de la polyphonie.

Le travail de Rinck se différencie de celui mené par les chercheurs du projet KIAP par, entre autres, le fait de s'être intéressé aux spécificités des articles produits par des néophytes, en l'occurrence des doctorants, par rapport aux textes de non-doctorants. Parmi les constats :

Un recours plus important chez les doctorants aux procédés didactiques de guidage du lecteur, à la mise en scène de soi dans les textes, mais dans des formes que nous pourrions qualifier de modérément « implicantes » (le nous plutôt que le je par exemple), et à des modes de renvoi aux sources globalement plus canoniques dans le nombre de références et les formes qu'elles prennent. (Rinck, 2006 : 376)

Le résumé de communication, un autre genre discursif lié notamment à l'activité de la recherche, requiert l'intérêt des chercheurs (Torni & Trabal 2006, Boch & Pons 2010). Le résumé de communication, tel qu'il est défini par Boch et Pons, accompagne l'article soumis à l'expertise scientifique en vue d'une communication orale à un colloque (article qui figurera dans les actes du colloque après sa tenue). Les routines rhétoriques de ce genre sont observées par Boch et Pons dans un corpus de 110 résumés de communication acceptées dans le cadre de colloques internationaux réunissant la communauté de chercheurs en Sciences de l'Education. Quant à la proposition de communication, Barré de Miniac (2004) s'y intéresse et cherche à analyser les différentes postures de l'étudiant scripteur dans une étude de corpus.

Ces genres d'écrits que nous venons d'aborder (l'article de recherche, les résumés et propositions de communication), ainsi que d'autres comme les comptes rendus, ne sont pas uniquement pratiqués par des chercheurs confirmés comme nous venons de le remarquer. Les étudiants universitaires sont eux-aussi amenés à les pratiquer dans leur

parcours universitaire et leur formation en tant que futurs chercheurs. D'où la variété des études qui s'y consacrent et qui peuvent se baser sur des corpus de chercheurs confirmés et/ou chercheurs apprentis et ce selon les objectifs prédéfinis.

D'autres études (Reuter, 1998 et 2004 ; Penloup, 2002 ; Guigue 1998) sont consacrées aux genres liés plus spécifiquement au travail universitaire et touchent, dans la majorité des cas, le discours de recherche et les essais longs tels les mémoires et les rapports de stage. Il ne s'agit pas, bien évidemment, des seules pratiques exercées dans le supérieur - les examens sont par exemple peu analysés et c'est Pollet (2004) qui s'y penche pour examiner les stratégies mobilisées par des étudiants de première année de droit - « mais la maîtrise de ce discours représenterait une sorte de couronnement du cursus d'étudiant, parvenu à maturité de ses compétences » (Milaa & al, 2004 : 5). Reuter (1998, 2004) s'intéresse à l'écriture de recherche en formation qui couvre « l'ensemble des pratiques d'écriture articulées autour de la production de genre d'écrits, tels maitrises, DEA ou thèses, qui se situent à l'intersection des deux sphères socio-institutionnelles d'activités : celle de la formation [...] et celle de la recherche » (Reuter, 2004 : 10). En parlant des tensions que génère l'exercice de ses genres chez les étudiants il ajoute :

on pourrait peut-être établir, de ce point de vue, un continuum entre genre manifestant plutôt une écriture de formation à la recherche (maîtrise), genre de passage entre la formation et la recherche (DEA), et genre d'entrée dans la recherche (thèse), cela sans doute à modéliser en fonction des disciplines, des lieux institutionnels, de la « qualité » du travail et du projet professionnel dans lequel le mémoire s'inscrit. (p. 11)

Ces genres que Reuter regroupe sous l'étiquette « écriture de recherche en formation » font l'objet de nombreuses études réalisées et d'autres en cours de réalisation. Ces études sont très variées et explorent différentes dimensions de ce genre d'écrits.

Boch et Delcambre ont piloté un projet ANR (2007-2010) intitulé « Les écrits à l'université : inventaires, pratiques, modèles ». Cinq disciplines étaient concernées : les Sciences de l'éducation, les Sciences du langage, la Psychologie, la Littérature et l'Histoire. Ce projet a visé, entre autres, à inventorier les types d'écrits qu'on demande de produire dans le supérieur, à identifier particulièrement les caractéristiques de

l' « écrit de recherche », à confronter les discours des enseignants et des étudiants ainsi que leurs pratiques et à repérer les différentes formes d'aide et d'évaluation qui accompagnent l'écriture des étudiants.

Nous repérons aussi des travaux fondés sur l'examen des mouvements rhétoriques ou qui se focalisent sur une ou plusieurs des séquences de ces écrits et qui rejoignent, en quelque sorte, celles effectuées par Swales (1990) en anglais autour des articles scientifiques. Swales a, par exemple, observé les introductions et a décortiqué dans le détail leur organisation rhétorique. Il a pu distinguer trois « tours » (moves), qui sont : a) établir un territoire, b) établir une niche, c) occuper la niche. Un autre exemple est celui des travaux de Teufel et Moens (2000) qui ont étudié la structure rhétorique des résumés et des articles pour dégager les phrases clés qui véhiculent des catégories d'information telles que le but, l'état de l'art, la méthodologie, etc. En français, De Nuchèze (1998 : 147), pour qui « le discours de recherche est une forme de vie, qu'il faut acquérir d'abord par une lecture pragmatique », souligne la dimension actionnelle du discours de recherche et aborde les caractéristiques des séquences textuelles dites introductives, expositives, argumentatives et conclusives. Milaa (2004 : 183) concentre son étude sur les abstracts et les quatrièmes de couverture de mémoire et de maîtrise qui sont des « textes assurant le bouclage de cette écriture longue ».

Nous remarquons un intérêt accordé aux pratiques discursives dites "intermédiaires" qui habituellement précèdent la rédaction des mémoires et jouent un rôle non négligeable dans la construction des savoirs. La prise de notes, la pratique la plus répandue à l'université et qui « se situe au carrefour des activités de lecture et d'écriture » (Fintz, 1998 : 93), en est l'exemple (Boch, 1998 ; Boch, Tutin & Grossmann, 2003).

Certains aspects de l'écrit de recherche ont été étudiés pour la façon dont ils posent problème à l'étudiant. Les modes de références à autrui, les citations et la reformulation du discours d'autrui – questions en rapport avec la gestion de la polyphonie – ont fait l'objet de nombreuses recherches (Boch & Grossmann, 2001 ; Guibert, 2001 ; Delcambre, 2001 ; Grossmann, 2002 ; Kara, 2004 ; Rinck, 2006).

Dans un écrit de recherche, il y a une présence importante de références à des recherches déjà effectuées et en rapport avec la problématique abordée. Elles sont généralement utilisées soit pour certifier l'appropriation des savoirs existants soit pour « instruire un débat ou conduire une démonstration » (Kara, 2004 : 113), ou encore dans

une visée définitoire (Rinck, 2006 : 93). Si nous prenons l'exemple des citations, Kara (2004) établit une typologie fonctionnelle de ce mode de référence et différencie cinq catégories de citation : citation définitionnelle, citation confirmatoire, citation modélisatrice ou positionnelle, citation dialectique ou doctrinale et relevés indiciels. Grossmann (2002) avait aussi déterminé cinq usages prédominants de la citation : l'amorce thématique, le rappel, le positionnement, la définition et la discussion doctrinale.

Les approches traditionnelles se focalisent sur les aspects formels du référencement au discours d'autrui et proposent de décrire la manière dont les scripteurs procèdent. Grossmann (2002) examine les modes de référence à autrui chez les scripteurs experts. Boch et Grossmann (2002) effectuent une comparaison entre les pratiques des experts et des néophytes qui « permettra de préciser comment les néophytes prennent appui sur le discours d'autrui, en mettant en évidence ce qui fait leur originalité par rapport aux chercheurs confirmés » (Boch & Grossmann, 2002 : 42).

L'examen de ces procédés dans les discours des étudiants a permis aussi aux chercheurs d'identifier de nombreux dysfonctionnements (Pollet & Piette, 2002 ; Reuter, 2001) qui ont, par la suite, ouvert la voie à de nouvelles thématiques et projets de recherche.

Si les problèmes posés apparaissent en premier lieu comme formels [...] ces aspects formels posent aussi, en creux, inévitablement, la question de l'identité. Écrit multiréférencé, le discours de recherche affronte en permanence la relation de l'un au multiple, du scripteur aux auteurs auxquels il renvoie. (Grossmann & Boch, 2001 : 7)

Les dysfonctionnements facilement repérables sont d'ordre formel et technique (difficulté d'insertion des citations, l'excès des citations, le défaut de notation des sources, effacement total devant le discours d'autrui, etc.). Les premières propositions fournies à ces dysfonctionnements restent généralement dans le cadre des conseils méthodologiques. En réalité, il ne s'agit pas uniquement d'un défaut de maîtrise de la technique du référencement au discours d'autrui, mais plutôt d'un défaut de la gestion de la polyphonie qui caractérise l'écrit de recherche, et de l'absence de la distance critique. De ce fait, se pose plus largement la question de la construction d'une posture énonciative autonome. L'acculturation à l'écrit de recherche impose une étude plus

approfondie des différentes dimensions de l'écrit scientifique et dans cette optique les deux projets Scientext et FULS ont été mis en place au laboratoire LIDILEM en collaboration avec d'autres laboratoires.

#### **1.4.4 Quelques dysfonctionnements observés dans les écrits de recherche en formation**

Avant d'évoquer certains dysfonctionnements observés dans les productions des chercheurs apprentis et rapportés par maints chercheurs confirmés et enseignants, nous proposons un bref récapitulatif des principales caractéristiques de l'écrit de recherche universitaire dont il est question dans notre étude ; il s'agit d'un discours scientifique, autrement dit :

- d'un dispositif participant activement à la production du savoir scientifique ;
- d'un outil de diffusion du savoir scientifique ;
- d'un discours polyphonique, social et argumentatif ;
- d'un discours contenant des séquences introductives, expositives, argumentatives et conclusives ;
- d'une pratique scripturale s'inscrivant dans un cadre normatif (graphique, méthodologique, lexical, etc.).

Il s'agit également d'une tâche qui permet d'avoir un diplôme et qui est exercée, dans un cadre socio institutionnel bien défini, par un étudiant à qui on demande tacitement d'adopter à la fois une position de chercheur et d'apprenti chercheur.

Ces particularités qui définissent l'essence même de l'écrit de recherche universitaire ne font que rarement objet d'enseignement et ce malgré l'ensemble des contraintes et exigences qu'elles mettent en jeu. Curieusement, ces particularités, contraintes et exigences relèvent des savoirs implicites qu'est supposé connaître le chercheur apprenti ; Alain Coulon (1997) affirme que les spécificités du travail universitaire est de « savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir l'accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisé dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites » (Coulon, 1997 : 198).

Nous sommes convaincue que le manque d'information sur les attentes du corps

professoral et de la recherche vis-à-vis de l'écrit universitaire, est largement responsable des dysfonctionnements repérés dans les pratiques scripturales des novices qu'ils soient natifs ou non natifs. L'absence d'instructions rédactionnelles formulées, autrement dit l'implicite, laisse libre cours à l'improvisation ; le chercheur apprenti tente tant bien que mal de définir un cadre normatif pour son travail, un cadre qui entrera en interaction avec un ensemble de représentations préconstruites.

Des carences dans la maîtrise de la langue française ont longtemps été considérées comme un facteur important de difficultés scripturales autant pour les étudiants natifs que pour les étudiants étrangers :

les difficultés d'écriture des étudiants ont longtemps été pensées en termes de déficit langagier [...]. Aujourd'hui, les difficultés d'écriture sont plus souvent pensées en termes de relations aux contextes dans lesquels les étudiants écrivent, voire en termes de modes d'entrée dans des univers culturels nouveaux. (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 [en ligne])

Ainsi une prise de conscience d'autres facteurs responsables de l'échec constaté s'est-elle opérée progressivement ; il s'est avéré que tout ne peut relever de la linguistique puisqu'une communication réussie fait également état d'autres paramètres indispensables. « Nous sommes persuadés, en effet, qu'une part essentielle des difficultés des étudiants tient à la nouveauté, pour eux, des situations de communication et de leurs exigences, qui sont liées à un « certain modèle scientifique » et qui mettent en jeu des capacités discursives complexes » (Monballin & Legros 2000 : 62). L'absence d'une transition assurée entre les deux mondes du secondaire et du supérieur fait émerger des perceptions plurielles des divers implicites, et c'est alors que des tensions se font sentir et que des dysfonctionnements apparaissent.

Faute d'accompagnement rédactionnel, les dysfonctionnements sont observés dans les différentes situations de communication, au moment de la transition entre le lycée et l'université et également dans les différentes étapes universitaires sachant qu'à chaque étape correspondent de nouveaux genres d'écrit à maîtriser. Nous nous focalisons dans ce qui suit sur certains des dysfonctionnements identifiés particulièrement dans les écrits de recherche en formation, les mémoires et thèses. Ces dysfonctionnements sont de natures différentes et sont étroitement liés à un ensemble de représentations: les représentations de la tâche, du genre et de soi-même. Ils révèlent une méconnaissance

incontestable des spécificités et des normes du genre à pratiquer.

D'abord, il ne faut pas se leurrer et considérer que l'écriture est une activité qui va de soi et par conséquent banaliser les angoisses du scripteur novice, surtout lorsqu'il s'agit d'un nouveau genre d'écrit à pratiquer dont la finalité est l'élaboration de nouveaux savoirs scientifiques. Ces angoisses mettent en évidence l'insécurité que ressent le jeune scripteur par rapport à l'écrit, une insécurité évoquée par Dabène (1987) et qui met en évidence la peur d'être jugé ou mal compris. Elles se traduisent généralement par un report systématique de la phase de rédaction très souvent appréhendée.

Ce report fait également état d'une autre réalité : beaucoup de jeunes scripteurs font une séparation totale entre la production du savoir et le processus d'écriture, une séparation qui tient d'un savoir-faire acquis dans le cadre de l'enseignement secondaire. À l'université, la dimension cognitive de l'écrit n'est pas aussitôt prise en compte; les étudiants continuent à considérer l'écrit comme un simple outil de transcription d'une pensée déjà élaborée, d'un savoir déjà construit. Plus généralement une transformation du rapport à l'écrit qui devrait avoir lieu pour répondre aux exigences de la nouvelle situation de communication n'est pas opérée.

Par ailleurs, le fait que les étudiants soient livrés à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, à leurs savoirs et savoirs faire en matière de rédaction, et à ce qui est couramment relaté aura assurément ses conséquences. La première conséquence largement observée est liée à ce que nous appelons « le mythe d'objectivité ». Dans l'esprit des jeunes chercheurs, l'écrit scientifique est essentiellement perçu comme un écrit objectif or les deux notions objectivité et neutralité sont très souvent confondues<sup>17</sup>. Cette confusion survalorise le souci d'effacement énonciatif notamment dans la partie théorique de l'écrit de recherche et induit en erreur les étudiants. L'effacement énonciatif passent généralement par l'absence de toute forme de subjectivité, la quasi absence d'indices spatiaux ou temporels de la situation d'énonciation et par l'utilisation du présent intemporel. En confondant objectivité et neutralité, cet effacement prend également d'autres dimensions ; les étudiants tentent de dissimuler toutes traces énonciatives, exprimant bien évidemment les affects mais également servant de modalisation et à l'objectivité au sens argumentatif du terme (Grossmann & Boch, 2001).

---

17 La confusion entre objectivité et neutralité sera développée dans la partie consacrée au positionnement.

Une autre conséquence observée, étroitement liée à la première, est le recours à la citation « plaquée ». Notons d'abord que dans les productions des étudiants universitaires, il y a usage abondant des citations ; cet usage trouve son origine d'une part dans un stéréotype répandu selon lequel les citations témoignent d'une bonne documentation et d'autre part dans le fait que citer peut servir de stratégie d'évitement du plagiat (Pollet & Piette 2002).

Les étudiants citent donc, souvent, trop souvent même..., certains travaux ressemblant à de véritables mosaïques. De plus, les discours cités sont parfois mal compris, mal reformulés, ce qui peut provoquer des contradictions ou de grosses erreurs de fond. Il peut aussi arriver que les passages cités ou reformulés soient hors de propos voire inutiles. (Pollet & Piette, 2002 : 166,167)

Outre l'utilisation abusive, Kara (2004) note lui aussi que les citations « n'entretiennent que rarement un rapport de synergie avec le texte hôte (la structure hébergeante) et viennent rompre l'effet d'intégration attendu du travail de cotextualisation. C'est l'impression bien connue du « plaquage » qui fait régulièrement l'objet de jugements disqualifiants [...] » (Kara, 2004 : 119). Ce comportement est une forme d'effacement adoptée par les étudiants ne voulant en aucun cas évaluer le discours d'autrui qui est essentiellement le discours de chercheurs confirmés et reconnus.

Une autre constatation revient fréquemment : le plagiat. Kara (2004) explique cette pratique par le « complexe du dit, figeant définitivement les rôles et les mérites: à ceux qui ont « dit » (d'une manière que l'on imagine initiale ou inaugurale), la louange; à ceux qui « répètent » (d'une manière que l'on imagine négativement imitative), le stigmatisme du suivisme » (Kara, 2004 : 113).

La profusion abusive des citations, la pratique du plagiat, et autres dysfonctionnements liés à la méconnaissance des différentes modalités d'intégration syntactico-typographique des citations et de leurs effets énonciatifs témoignent d'une représentation erronée de la façon dont il faut concevoir l'écrit universitaire comme écrit réflexif et argumentatif. Nous reprenons la définition de Guigue et Crinon (2001) qui entendent par « écriture réflexive : une écriture qui viserait moins à restituer des connaissances préexistantes qu'à en construire de nouvelles » (Guigue & Crinon 2001 : 71-72). Pour Pollet (2000), les difficultés majeures des étudiants portent essentiellement



sur des compétences discursives auxquelles s'ajoutent des difficultés à se lancer dans des attitudes réflexives.

Ainsi, plus profondément et au delà des stéréotypes et complexes, les représentations de la tâche, du genre et de soi ont un rôle déterminant dans les dysfonctionnements liés au discours d'autrui ; elles déterminent la conception de l'écrit de recherche et le rapport au discours d'autrui. Concernant celles de la tâche et du genre, la situation pourrait dans certains cas être résumée de la sorte : « les étudiants savent ce qu'ils doivent faire mais ne savent ni comment ni pourquoi » (Pollet & Piette, 2002 : 166). Le cas des citations illustre bel et bien cette réalité ; les étudiants savent qu'ils devront recourir au discours d'autrui mais ne connaissent pas forcément les modalités de citation ou même les différentes fonctions<sup>18</sup> de ce discours.

Les difficultés rencontrées à cet égard par les étudiants sont d'abord d'ordre linguistique, et plus précisément liées à la dimension énonciative des textes : dans les parties théoriques, on trouve fréquemment des défauts de notation des sources énonciatives autres, et des effets de brouillage énonciatif. Ce problème de maîtrise de l'articulation entre discours cité et discours citant se manifeste aussi à travers des cas de décalages argumentatif et des séquences d'énumération de citations, entravant l'un comme l'autre la fonctionnalisation de l'insertion du discours d'autrui dans l'enchaînement argumentatif. (Rinck, 2004 : 106)

Les dysfonctionnements observés quant aux rapports des étudiants aux discours d'autrui évoquent une autre problématique plus globale qui est celle du positionnement<sup>19</sup> étroitement liée à l'image que se fait l'étudiant de soi et à la survalorisation du discours de l'autre.

Pour conclure sur ce point, nous présentons les résultats de deux analyses assez exhaustives de la question menées respectivement par Reuter (2004) et Bou en 2007. Reuter fait état de dysfonctionnements récurrents dans un corpus d'écrits en formation et se centre particulièrement sur ceux figurants dans des lieux dits textuels. Il s'intéresse dans un premier temps aux annexes et ensuite aux dimensions constitutives<sup>20</sup> de l'écrit

---

18 « Outre la partie probatoire de « l'état de question », la citation est généralement convoquée, entre autres usages, pour instruire un débat ou conduire une démonstration ». (Kara 2004 : 113)

19 La problématique du positionnement fera l'objet de la troisième partie de cette présente étude.

20 Parmi les dimensions posées comme constitutives de l'écrit et/ou écriture, Reuter fait référence à la

et/ou de l'écriture. En rapport avec ces dimensions notamment, il évoque sept dysfonctionnements récurrents dont certains sont liés au discours d'autrui et évoqués en partie précédemment :

- des imprécisions qui apparaissent dans la formulation des concepts, des questions, des hypothèses, etc., et s'accompagnent de changements d'espaces référentiels ;
- des modalités énonciatives inadaptées: par ex. des assertions sous forme de vérités générales et d'enchaînements non étayés ;
- l'absence de fonctionnalisation de certains passages ;
- une tendance à la juxtaposition : le cas se présente dans différents lieux textuels comme la partie théorique ;
- des déséquilibres entre les deux parties théoriques et empiriques ;
- des dysfonctionnements dans l'insertion du discours d'autrui: « formes qui vont de la gestion de la typographie, de la ponctuation, du discours rapporté...aux valeurs accordées à ce discours (argument d'autorité...), en passant par la sélection, le découpage, l'assignation dans des cadres (champ disciplinaire, place dans ce champ) » (Reuter, 2004 : 14) ;
- des problèmes de lisibilité : c'est le cas des abréviations « personnelles » ou des tableaux non commentés.

Quant à Bou, elle a mené une enquête auprès des enseignants-chercheurs de Master et de Doctorat des universités grenobloises et de l'INPG, réalisée au moyen d'un questionnaire électronique. Les questions tournaient essentiellement autour de trois axes principaux ; l'objectif du premier axe visait à établir un inventaire des différentes situations de communication et textes auxquels sont confrontés les mastérisants et doctorants ; le deuxième axe est consacré aux difficultés rencontrées au plan linguistique, méthodologique et de l'apprentissage par ces étudiants ; quant au dernier axe, il s'agit à la fois d'une mise au point sur les dispositifs existants en matière de guidage méthodologique et d'un recueil des propositions des enseignants pour l'élaboration de dispositifs plus appropriés. Concernant notamment les difficultés constatées par les enseignants en situation écrite, Cavalla & Bou (2010) et identifient deux types de difficultés «discursives » et « méthodologiques » à caractère

---

position du chercheur, le point de vue, la problématisation et la démarche argumentative.

« génériques » ou « spécifiques »<sup>21</sup>.

Ces difficultés génériques et spécifiques sont représentées respectivement dans deux tableaux distincts (Cavalla & Bou, 2011 : 374-375) :

<b>Difficultés discursives</b>	<b>Difficultés méthodologiques</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- nuancer le discours (47,5%)</li><li>- argumenter (38%)</li><li>- démontrer/ expliquer (35%)</li><li>- enchaîner et relier des idées (32,5%)</li><li>- utiliser la terminologie adéquate (25%)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- présenter une problématique (42,5%)</li><li>- synthétiser l'information (36%)</li><li>- introduire/ conclure (33%)</li><li>- respecter des normes d'écriture (30,5%)</li><li>- produire une rhétorique efficace (30%)</li></ul>

**Tableau 1 : Difficultés génériques à l'écrit**

<b>Difficultés en Sciences expérimentales et techniques</b>	<b>Difficultés en Sciences humaines et sociales</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- présenter des résultats (24%)</li><li>- définir/ caractériser (19%)</li><li>- raconter des faits/ événements (11%)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- respecter un plan (16%)</li><li>- mettre en relief (11%)</li><li>- citer un auteur (7.5%)</li></ul>

**Tableau 2 : Difficultés spécifiques à l'écrit**

Les différents dysfonctionnements rapportés dans cette partie sont observés dans des écrits d'étudiants natifs et non natifs. Par ailleurs, les étudiants étrangers doivent en plus de leurs camarades faire face à des difficultés d'ordres linguistique mais aussi culturel, puisque l'écrit universitaire tel qu'il est conçu en France n'est certainement pas transposable dans les autres cultures. Il pourrait y avoir des décalages des programmes et des distorsions des attentes.

Suite à cette revue des dysfonctionnements repérés par le corps professoral et de la recherche, nous allons dans ce qui suit prêter une oreille attentive aux besoins éprouvés par les étudiants non natifs en matière de rédaction.

---

21 « Nous entendons par difficultés « génériques » celles indiquées à des degrés divers dans toutes les disciplines. Les difficultés « spécifiques » appartiennent à des disciplines ciblées et se sont révélées représenter des obstacles sensibles, voir plus complexes, à surmonter » (Cavalla & Bou, 2010 : 372).

## **1.5 Besoins exprimés par des étudiants locuteurs non natifs : questionnaire**

Dans le cadre d'échanges interuniversitaires ou des démarches individuelles, nombreux étudiants étrangers viennent en France chaque année pour y poursuivre leurs études. Par ailleurs, à l'étranger, il existe maintes universités qui offrent la possibilité d'effectuer des cursus universitaires – scientifiques ou autres - en langue française. Dans les deux cas, en troisième cycle, ces étudiants, à l'instar de leurs collègues natifs, se trouvent amenés, suite à des travaux de recherche et à des observations de terrain, à rédiger des mémoires et des thèses. Comme nous l'avons mentionné précédemment, différentes normes régissent ces écrits : ces normes peuvent connaître des variations culturelles et mettre en difficulté supplémentaire les étudiants non natifs. A ce sujet, des constatations de manque d'accompagnement, et en particulier linguistique, ont été faites chez ces étudiants étrangers.

Pour combler ce manque et favoriser une bonne acculturation à l'écrit de recherche, il nous semble judicieux d'identifier les difficultés et besoins des étudiants avant toute mise au point de cours spécifiques destinés à aider ces étudiants dans leurs travaux d'écrits. Pour ce faire, plusieurs sont les itinéraires à suivre ; nous avons commencé dans la partie précédente par rapporter les différents dysfonctionnements notés par les chercheurs et enseignants. Notre travail consistera dans ce qui suit d'une part en la constitution d'un corpus d'écrits universitaires transdisciplinaires d'apprenants étrangers<sup>22</sup> et d'autre part en l'élaboration d'un questionnaire adressé à ces mêmes étudiants<sup>23</sup> leur permettant de faire part de leurs besoins : le questionnaire permet généralement de « mieux connaître le passé pédagogique des futurs apprenants et de prendre conscience de l'idée qu'ils se font de leur niveau de français et de leurs besoins langagiers » (Mangiante & Parpette, 2004 : 31).

Dans la suite de cette première partie, nous allons nous concentrer uniquement sur le questionnaire qui va nous permettre de connaître de manière plus précise les besoins des étudiants, leurs sentiments vis-à-vis des exigences universitaires, de leurs productions écrites, et de leurs difficultés par rapport à la langue française. Ces besoins

---

<sup>22</sup> Le corpus sera exploité dans la troisième partie de cette thèse.

<sup>23</sup> La constitution du corpus ainsi que l'enquête par questionnaire ont été réalisées en collaboration avec Adeline Bard en 2007.

exprimés devraient confirmer nos hypothèses de travail et nous conforter dans le choix de notre objet d'étude - le lexique phraséologique transdisciplinaire exprimant le positionnement dans les écrits scientifiques - que nous expliciterons dans la deuxième partie de cette thèse. Ils devraient aussi nous aider, dans une étape ultérieure, ainsi que les concepteurs d'outils didactiques dans l'élaboration des programmes, grâce aux manques et difficultés formulés.

La première partie du questionnaire est consacrée aux rapports qu'entretiennent ces étudiants avec la langue française et permettent, dans l'ensemble, d'avoir le maximum d'information sur les profils linguistiques des étudiants. Quant à la seconde partie, elle est consacrée aux questions relatives aux écrits universitaires et permet surtout aux étudiants d'exprimer leurs besoins et suggestions quant aux difficultés rencontrées pendant la rédaction de leurs écrits de recherche et se concentrent donc sur :

- les types d'écrits rédigés et leurs particularités ;
- l'aide reçue et l'encadrement mis à leur disposition ;
- les besoins exprimés et le genre d'aide sollicité (aide méthodologique, aide sur le lexique universitaire, aide sur la syntaxe du français, une aide pour certaines expressions spécifiques, et/ou autres) ;
- les suggestions des étudiants pour la mise au point d'une aide pour la rédaction de ce type d'écrits.

Les réponses nous offrent une idée sur la manière dont les étudiants conçoivent l'écrit de recherche et nous permettent également de vérifier quelques hypothèses quant aux difficultés ressenties généralement par les étudiants étrangers.

Quatorze étudiants de nationalités différentes ont répondu au questionnaire : huit sont de nationalité syrienne et les autres sont d'origine bolivienne, thaïlandaise, brésilienne, libanaise, turkmène et chinoise. Les langues maternelles de ces étudiants sont de ce fait diverses (l'arabe, le thaï, le mandarin, l'espagnol et le portugais) et ne font pas toutes partie de la même famille de langues que le français. On trouve peu de langues proches du français ce qui aurait pu faciliter la tâche aux étudiants surtout au plan syntaxique voire la maîtrise de certaines collocations, identiques dans les deux langues.

En plus du français, la moitié affirme avoir une connaissance de la langue anglaise. Deux ans est en moyenne la durée d'apprentissage du français, apprentissage

effectué essentiellement dans le pays d'origine. Nous avons noté le peu de diplômés de niveau en FLE (DELFI, DALF, TCF). Quant à la durée de leurs séjours en France, elle outrepassé les trois ans pour la majorité d'entre eux. Concernant les raisons de séjour en France, onze personnes sur treize y sont (la quatorzième personne est au Liban) pour des raisons universitaires et ce dans le cadre de coopération universitaire et d'échanges entre le pays d'origine et la France, et deux pour des raisons personnelles. Ces étudiants poursuivent leurs études dans des domaines variés, le droit, la psychologie, la médecine, la géophysique, la linguistique et la mécanique.

En abordant la partie consacrée aux questions relatives aux écrits universitaires, et concernant les types d'écrits qu'ils ont été amenés à rédiger, nous apprenons que chaque étudiant a au moins rédigé un mémoire de Master, certains en ont rédigé deux (c'est le cas de deux étudiantes : brésilienne et bolivienne). Certains ont écrit des articles de recherche (ceci concerne les étudiants libanaise, brésilienne, et un syrien), et une étudiante syrienne a rédigé sa thèse.

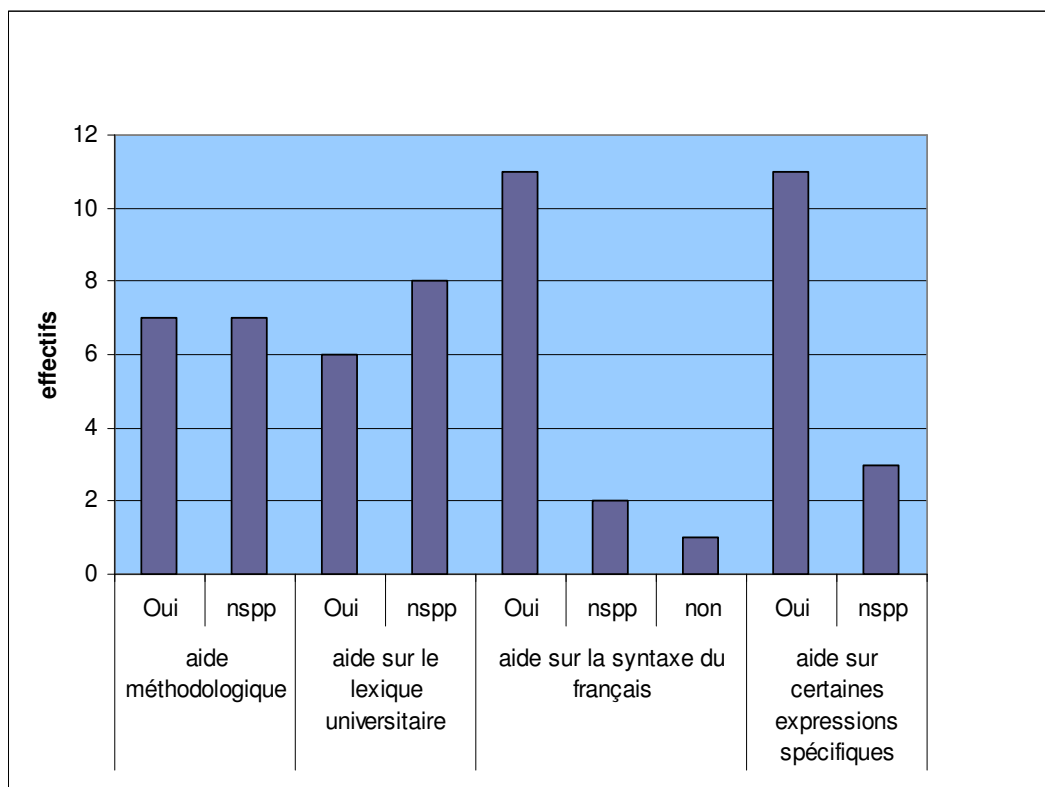
Au niveau de l'aide dont les étudiants auraient pu profiter, dix étudiants sur quatorze se sont fait accompagner dans leur rédaction par leurs enseignants, encadrant, et maîtres de stage. Onze étudiants ont bénéficié d'aides, de différentes manières :

- par des corrections de personnes supervisant les écrits : « professeur responsable du stage de master », « Professeurs à la fac ou tuteurs de stage », « corrigent ma rédaction en changeant les tournures de phrase », « avec les conseils de ma directrice du mémoire », « on sera guidé par un directeur qualifié de l'université »
- par des amis et connaissances personnelles : « avec des amis », « avec les français ».
- par des ouvrages et des cours spécifiques : « Avec des dictionnaires », « Avec le cours de 'Méthodologie de l'élaboration du mémoire' », « avec ma lecture de plusieurs mémoires »

Nous remarquons donc que les étudiants cherchent et tirent profit à la fois d'aides extérieures humaines, à la fois personnelles et universitaires, et écrites (lectures de mémoires, consultation de dictionnaires, etc.). Six étudiants seulement disent avoir observé des particularités dans les écrits demandés, dont deux seulement nous précisent sur quoi cela porte : « la forme, le fond, les références sont très méthodiques. Il faut

avoir les problématiques, l'hypothèse. Il faut faire attention à la progression, la cohérence » ; « la façon d'écrire au niveau de la forme est différente du portugais, qui est plus directe ». Concernant d'éventuelles différences avec les pays d'origine, quatre étudiants ne trouvent pas de différence marquée avec leur pays d'origine, contre huit qui en observent. Elles sont décrites comme suit : « Différents formats en fonction du type de document (article, etc.) Plus théorique, présentations de concepts », « La seule différence c'est par rapport au format, et le nombre limité des pages », « J'ai du mal de comparer des particularités du mémoire en Thaïlande et en France car je n'ai jamais rédigé le mémoire en thaï », « Moi je pense que la formulation des phrase est très compliquée quand on écrit des science en français, les phrases sont très longues en français, l'information est à la fin des phrases », « Au niveau de la rédaction : plus formel ». De manière générale, ces étudiants venus suivre un cursus universitaire en France, effectuaient un « premier » troisième cycle, ce qui fait que c'est souvent leur première rédaction du genre, il leur est donc difficile de comparer. Ce sont surtout des impressions générales, spécifiques aux difficultés rencontrées.

À propos des besoins exprimés pour l'aide à la rédaction universitaire, les étudiants, ont manifesté des besoins à plusieurs niveaux : les besoins linguistiques sont les besoins les plus exprimés : onze étudiants souhaitent une aide sur certaines « expressions spécifiques » et onze également souhaitent une aide sur la syntaxe. Vient ensuite l'aide méthodologique pour sept étudiants, puis une aide sur le « lexique universitaire » pour six étudiants.



**Tableau 3 : Besoins exprimés pour l'aide à la rédaction universitaire (14 étudiants)**

Un seul étudiant a exprimé ne pas avoir besoin d'aide au niveau de la syntaxe (ceci par un « non »), les autres n'ont rien répondu (ces réponses sont traduites comme suit : Ne Se Prononcent Pas, transcrit comme suit : nspp). C'est ce même étudiant qui, lui seul, détaille ses besoins. Au niveau de la méthodologie : « Oui, j'aurais bien voulu apprendre bien organiser mes idées pour écrire un bon mémoire. La dernière fois, j'ai rencontré une telle difficulté. De plus, j'avais un petit souci à synthétiser mes idées. (Mes écrits dépassaient largement la limite de page) ». Concernant une aide sur le lexique universitaire, « Oui, peut-être. Comme je n'ai fait que deux ans d'études en France, je ne suis pas familier au lexique universitaire français ». A propos d'une aide sur certaines expressions spécifiques, il dit : « Oui, je crois que je pourrais enrichir mes écrits en utilisant plus d'expressions. J'en suis persuadé, car je me sers toujours des expressions particulières aux langues que je parle (dans mes écrits) ».

Dans le questionnaire, figurait à la fin une proposition de suggestions de la part des étudiants, suggestions qui pourraient aider à la mise en place d'aides à la rédaction pour ce type d'écrits, afin de coller au plus près de leurs besoins et difficultés. Six étudiants n'ont rien répondu. Il est possible que ce qui avait été suggéré auparavant dans



le questionnaire leur paraissait approprié ou suffisant : en effet, ceux-ci ont tous répondu par l'affirmative aux aides proposées, peut-être n'avaient-ils pas d'autres idées. Huit étudiants ont suggéré diverses propositions :

- Fournir aux étudiants des références d'ouvrages traitant des spécificités des écrits universitaires français (*J'aimerais bien avoir quelques références aux guides/bouquins traitant les particularités de la rédaction française (surtout pour les mémoires et les thèses)*) ainsi que des documents exposant clairement les formats (par exemple IMRaD) attendus pour chaque type de rédaction (*Un document classé par type de rapport, avec une description du contenu minimum de chaque paragraphe et des sous parties souhaitables*) ;
- des cours et/ou des ateliers de rédaction (*Il faut que les étrangers suivent le cours comme celui de « méthodologie de l'élaboration du mémoire », un autre étudiant : des cours ou des ateliers de rédaction en français*) ;
- des « tuteurs » qui aideraient les nouveaux étudiants étrangers : (*embaucher des gens qui aident les nouveaux arrivants pendant au moins leur première année en France*) ;
- des traducteurs à disposition dans les laboratoires (*Avoir des gens spécialisés et traducteurs dans les bureaux d'étude, spécialement doctoral [master de recherche, thèse] de recherche où les exigences de la rédaction en français est assez élevée*), ce qui semble pas vraiment réalisable, compte tenu des budgets, et ne serait pas forcément un service pour les étrangers, car ils doivent également travailler leurs savoirs linguistiques.

Un étudiant expose également le fait que les formations linguistiques proposées par les institutions privées et les universités françaises ont un coût élevé, et que des cours plus abordables financièrement pour les étudiants étrangers seraient les bienvenus (*Faire des formations moins chères pour la rédaction en langue français, parce que la plupart des formations proposées par le CROUS ou l'université française sont trop chères pour les étudiants*). Un autre étudiant trouve que c'est la langue elle-même qui est trop complexe, et qu'il faudrait sinon changer de langue de rédaction, avoir le choix de la langue d'écrit (*Dans notre domaine, [pharmacie] on a le choix d'écrire en français ou en anglais et si j'avais le même niveau que j'ai en français en anglais, ce serait très facile d'écrire un mémoire scientifique. Je pense que l'aide pour la rédaction n'est pas la solution, la solution est une langue plus souple et moins compliquée pour*

*l'écriture scientifique.*) Enfin, deux étudiantes trouvent que la pratique devrait pallier les difficultés « *pas vraiment de suggestion, c'est la pratique que me donnera un bon niveau* » et qu'une bonne supervision pourrait suffire « *pas tellement de suggestions, surtout dans notre université on est bien encadré* ».

Ce questionnaire, bien qu'il présente de nombreuses limites quant aux questions proposées et au nombre des réponses fournies, nous a permis de dégager quelques constats qui méritent d'être soulignés. Le premier constat concerne les besoins exprimés qui s'avèrent être multiples. Une aide adaptée va devoir rendre compte des diverses composantes de l'écrit de recherche et répondre ainsi aux différents besoins d'un public hétérogène tant au niveau linguistique qu'au niveau des prérequis. Les étudiants à l'université viennent d'horizons très divers d'où la complexité de la tâche.

Le deuxième constat concerne l'aide reçue qui généralement accompagne la rédaction du mémoire et de la thèse. L'encadrement et le suivi sont souvent assurés mais ce qui est largement regrettable c'est l'absence de cours préparatoires efficaces et profitables. Les quelques heures consacrées couramment à la présentation de la méthodologie de recherche ne sont guère suffisantes puisque les difficultés rencontrées par les étudiants, évoquées principalement par les chercheurs, dépassent le cadre méthodologique.

Le troisième constat est que plusieurs sujets interrogés n'ont curieusement pas distingué des particularités quant au type de l'écrit rédigé. D'autres en décèlent sans toutefois être en mesure de les détailler. Les quelques réponses fournies sont brèves et manquent de précision. Nous supposons que l'inaptitude des étudiants à développer les spécificités de l'écrit en question confirme l'absence de toute formation et acculturation à cette pratique scripturale. Par conséquent, les différentes aides proposées ont été les bienvenues. En fait, si les étudiants connaissaient véritablement les normes qui régissent l'écrit de recherche, ils auraient été capables de détailler leurs besoins et leurs difficultés et de proposer en l'occurrence des solutions adaptées pour y remédier.

Les suggestions des étudiants reflètent également la méconnaissance des particularités de l'écrit de recherche et des stratégies rhétoriques et argumentatives qui caractérisent ce genre d'écrit. Nous remarquons une certaine focalisation sur la nécessité d'avoir une aide quant à l'apprentissage et le maniement de la langue. Nous sommes étonnée quant aux réponses qui affirment que c'est par la pratique qu'ils arriveront à pallier les difficultés alors que généralement on n'est pas amené à rédiger

continuellement des mémoires et des thèses.

Rédiger un écrit de recherche tel un mémoire ou une thèse est un exercice délicat et apparemment, d'après ce questionnaire, les étudiants ne s'en rendent pas véritablement compte. Cette réalité, bien qu'elle soit alarmante, est, dans une certaine mesure, explicable. En fait, l'absence d'une formation adéquate, les représentations construites et les différentes tensions et craintes évoquées précédemment sont à l'origine de cette réalité et expliquent la confusion des étudiants qui dans maintes cas se solde par un échec.

Face à ces constats ainsi qu'aux dysfonctionnements rapportés précédemment se pose la question urgente de savoir quelle place pourront avoir la didactique et la linguistique pour répondre aux besoins des étudiants non natifs et les aider dans cette étape ultime qui couronne leur travaux de recherche. Toute proposition d'enseignement devrait considérer à la fois les spécificités de l'écrit de recherche et les difficultés et besoins des étudiants. Il faudrait également aller au-delà d'une centration sur les compétences micro linguistiques pour porter un regard plus général et cohérent sur ces formes d'écrit. Dans ce qui suit nous allons essayer de préciser les grandes lignes de notre vision quant à la formation à l'écrit de recherche universitaire et montrer comment nous comptons apporter notre pierre à l'édifice.

## **1.6 Formation à l'écrit universitaire : le choix d'une initiation aux fonctions rhétoriques à travers les collocations transdisciplinaires**

Dans cette première partie, nous nous sommes attardée sur les spécificités de l'écrit de recherche dans le milieu universitaire. L'écrit de recherche universitaire constitue une sous-catégorie du discours scientifique spécialisé et représente une pratique discursive partagée par des chercheurs en devenir et des chercheurs chevronnés. Nous avons mis en valeur la fonction cognitive de cet écrit qui ne sert pas uniquement à transmettre un savoir scientifique mais aussi participe à son élaboration. Nous avons également mis l'accent sur le fait que cette pratique est d'ordre social et qu'elle s'exerce au sein d'une communauté, en l'occurrence une communauté scientifique discursive. Enfin, nous avons évoqué son caractère polyphonique et la multiplicité des voix qui traverse ce discours, une multiplicité à gérer avec prudence et intelligence.

Nous nous sommes ensuite concentrée sur l'écrit de recherche universitaire produit par un étudiant à l'intention d'un ou plusieurs spécialistes chevronné(s) et ce en vue de l'obtention d'un diplôme. Outre les spécificités qu'il partage avec les autres écrits de recherche universitaire, cet écrit, sujet à être évalué, se caractérise en outre par un ensemble de contraintes à gérer et de normes à respecter.

Les études et recherches consacrées aux pratiques scripturales des étudiants natifs et non natifs révèlent la présence d'un nombre élevé de dysfonctionnements touchant aux multiples aspects de cet écrit de recherche. Il est désormais admis que sa maîtrise n'est pas uniquement d'ordre linguistique ou méthodologique, elle suppose néanmoins, et entre autres, une prise en compte de sa fonction cognitive et de ses trois dimensions réflexive, argumentative et dialogique.

Comme les dysfonctionnements pointés par les chercheurs sont disparates, la nécessité d'une formation multidimensionnelle s'impose, une nécessité confirmée par les réponses au questionnaire réalisé. Une acculturation à cette pratique scripturale s'avère être un impératif permettant d'une part une modification voire une rectification des représentations construites autour de cet écrit et d'autre part une entrée en matière réussie. La question qui s'impose donc est de savoir comment former à l'écrit de recherche? Quels seront les dispositifs à mettre en place pour familiariser les étudiants avec les écrits universitaires ?

Nous pensons, qu'en premier lieu, une prise de conscience de la diversité des formes du discours scientifique et un travail autour des représentations des étudiants figurent parmi les tâches à accomplir. Au sujet des représentations, Monballin & Legros (2000) parlent même de « prophylaxie » ; « déparasiter » en faisant émerger les représentations pour, à partir d'elles, établir progressivement la nouvelle donne, autrement qu'en alignant des exigences générales décontextualisées, nous paraît être une des voies à explorer" (Monballin & Legros, 2000 : 65). Le chercheur novice devrait se construire des représentations adéquates du nouveau genre d'écrit à produire et entre autres des conduites langagières à privilégier (Chartrand & Blaser, 2007).

Nous estimons aussi qu'il est judicieux de mettre au clair quelques faits saillants et ce avant toute conception d'une quelconque formation à l'écrit de recherche :

1- d'abord, il y aura toujours une distinction entre les productions des chercheurs experts et les productions des chercheurs novices. Toute proposition, quant à la formation à l'écrit de recherche, devrait reconnaître ce fait et donc éviter de fonder l'enseignement sur le seul modèle expert. En d'autre terme, il faut admettre que quelle que soit l'aide fournie, un chercheur novice ne pourra jamais acquérir le niveau de compétences d'un chercheur confirmé ; il s'agit certainement d'une question d'expérience, d'une accumulation de connaissance et de maturité scripturale et intellectuelle. Ceci devrait être également considéré lors de l'évaluation. Par contre nous soutenons l'idée avancée par Rinck (2011) qui stipule que

la prise en compte conjointe des pratiques des étudiants et des pratiques expertes peut être un outil pour les formateurs : elle permet de repérer des maladresses locales, d'ordre sémiographiques (par ex. l'abondance de guillemets), phraséologiques (par ex. l'utilisation de formules comme « nous soutenons totalement la pensée de [tel auteur] » ou « nous avons été stupéfaites de constater ») ou des ambiguïtés énonciatives. Elles peuvent alors servir de point de départ en classe, pour conscientiser la posture attendue dans l'écrit de recherche expert ou du moins pour favoriser chez les étudiants la construction d'une posture d'auteur mieux maîtrisée (Rinck, 2011 [en ligne]) ;

2- ensuite, dans le champ des littératies universitaires, on considère que la formation à l'écrit devrait se faire au travers des genres spécifiques à la discipline enseignée. Il y a certainement des différences et des variantes disciplinaires concernant certaines

dimensions de l'écrit scientifique. Cependant plusieurs constantes transdisciplinaires et toute une série de régularités (matériau graphique, entrées formelles, fonctions pragmatiques, formules routinières, etc.) sont déjà cernées et constituent une matière intéressante à faire objet d'enseignement : « les écrits scientifiques renvoient à des genres codifiés par des communautés de discours, pour reprendre le terme de Swales (1990), qui, par-delà les disciplines, poursuivent peu ou prou les mêmes buts, et donc recourraient à des rhétoriques comparables » Tutin (2007 [en ligne]).

3- enfin nous préférons aborder la conception d'une aide à l'écrit dans le cadre d'une acculturation à l'écrit de recherche et non d'une remédiation aux dysfonctionnements repérés. Nous expliquons cela par le fait que les étudiants n'ont jamais été formés effectivement à pratiquer ce genre d'écrit et par conséquent ce qu'ils produisent est le fruit d'une certaine connaissance sommaire et loin d'être suffisamment documentée. Les dysfonctionnements serviront néanmoins à identifier les situations problématiques et à la réflexion sur les cours ou dispositifs à élaborer.

Il importe autant de ne pas pousser les étudiants à se réfugier derrière des automatismes linguistiques sans une sensibilisation profonde aux diverses dimensions constitutives et aux multiples fonctions rhétoriques caractérisant l'écrit de recherche. De ce fait, le genre qui est "plus ou moins prescriptif"<sup>24</sup> représente une entrée intéressante pour une meilleure prise de conscience de ce qu'est un écrit de recherche universitaire. D'ailleurs comme le souligne Rinck (2006 : 14), « la question des compétences langagières des apprenants ne peut être envisagée restrictivement en termes de maîtrise de la langue, mais demande à être traitée en termes de maîtrise des genres et d'acculturation aux genres ».

« C'est parce que les genres existent comme une institution qu'ils fonctionnent comme des "horizons d'attente" pour les lecteurs, des "modèles d'écriture", pour les auteurs » (Todorov, 1978 : 50-51). Chaque genre est destiné à un lectorat, possède sa rhétorique et repose sur une organisation spécifique. Il apparaît donc comme un trait constitutif d'une communauté de locuteurs qui partagent des rituels langagiers

---

<sup>24</sup> « un genre est plus ou moins prescriptif selon que le locuteur se sent contraint ou non de se conformer à tout ou partie de ses caractéristiques, ou, pour le dire autrement, selon qu'il s'estime autorisé ou non à déplacer certaines des règles en usage. Cela peut résulter des modèles de textes eux-mêmes, et des contraintes qu'ils manifestent, mais d'autres facteurs doivent vraisemblablement pouvoir intervenir, notamment l'image que le scripteur a de lui-même : sa légitimité dans le champ, objective ou telle qu'il la perçoit, détermine sans doute en partie l'autorisation qu'il peut se donner de déplacer les contraintes du genre, ou au contraire la nécessité qu'il perçoit de se conformer à ses caractéristiques les plus canoniques ». Rinck (2006 : 25)

descriptibles en termes linguistiques. Ainsi Swales (1990) y trouve un principe fondateur de « la communauté de discours » et le définit en termes d'objectifs communicatifs (Swales, 1990). Cette conception fait écho aux observations de Bakhtine (1984) qui estime que « chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » (Bakhtine, 1984 : 265). Le genre se caractérise par « la sélection opérée dans les moyens de la langue » (moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux) et par « sa construction compositionnelle » (p.265).

Rastier (2001) considère le genre comme un lieu de régulations, de contraintes et de corrélation des phénomènes linguistiques. Le genre se définit donc par un « faisceau de critères » (Rastier, 2001 : 253) comportant un certain nombre de modèles canoniques, de routines scripturales et de régularités discursives. Nos échanges obéissent à ces modèles, ces routines, ces régularités discursives...<sup>25</sup>. Il ressemble ainsi à un repère ou à un méga-outil que nous pourrions, à des fins didactiques, mettre à la portée des apprenants.

Pour s'approprier les genres, il faut repérer et comprendre les choix rhétoriques enracinés en chaque habitude langagière<sup>26</sup>. Dans une optique didactique, différentes méthodes d'analyse linguistique permettent de faire émerger les caractéristiques d'un genre : « les savoirs sur le genre, développés dans le cadre d'entreprises descriptives sont nécessaires pour que le genre soit constitué en objet d'enseignement » (Schneuwly, 2001). Ajoutant que « la « Genre Analysis », qui a une vocation avant tout pratique, consiste à relever les fonctions caractérisant un genre discursif donné, à répertorier les formes langagières qui lui sont propres et à les appliquer à la production de textes, surtout écrits, en LM et LE » (Gajewska, 2011 : 139). Et « selon la conception de Swales chaque élément linguistique est au service de la communauté linguistique et prend une coloration particulière dans son contexte précis » (Gledhill, 1994 : 3), d'où l'intérêt de la caractérisation de genres d'écrits en usage.

Dans § 1.4.3, nous avons évoqué plusieurs travaux de recherche choisissant une

---

<sup>25</sup> Il est préférable de parler de « régularités », de « conventions » ou de « routines » que de normes étant donné qu'elles ne sont pas identifiées et fixées par une autorité supérieure.

<sup>26</sup> Il faudrait garder à l'esprit aussi que les genres connaissent une certaine évolution dans le temps dues à de nombreux facteurs comme les modalités de reconnaissance de la valeur du chercheur et la constante modification des circuits de communication. (Bordet 2011)

approche du discours scientifique en terme de genre (Reuter, 1998 ; Guigue, 1998 ; Penloup, 2002 ; Reuter, 2004 ; Barré de Miniac, 2004 ; Rinck, 2006 ; Poudat, 2006 ). Nous avons également évoqué la présence de certaines études qui se focalisent sur l'examen des « mouvements rhétoriques » (appelés aussi « moves », « fonctions rhétoriques » ou « fonctions discursives »).

Le présent travail s'inscrit dans la lignée de ces travaux et s'intéresse à l'écrit de recherche universitaire, un genre communicatif et de nature dialogale, appartenant au discours scientifique et rédigé par des chercheurs novices pour être évalué par des chercheurs confirmés. Notre but est d'aider les étudiants non natifs à se familiariser avec ce genre. Pour ce faire, nous avons choisi de procéder à une sensibilisation aux différentes fonctions rhétoriques et dimensions constitutives de l'écrit universitaire à travers la didactique de la phraséologie transdisciplinaire.

Loin d'être un simple fait statistique, les collocations, en tant qu'associations privilégiées de deux ou plusieurs unités linguistiques, assurent des fonctions discursives qu'il est possible de caractériser à travers une analyse distributionnelle des collocations. (Pecman, 2012 : 133).

Pour considérer ce lien entre choix phraséologique et stratégie rhétorique, nous faisons référence à l'image proposée par Gledhill (1995) : « The phraseology merges collocation as " the preferred way of saying things " with rhetoric as " the dress of thought "(as Dickens worded it) » (p. 11). Les collocations qui retiennent notre attention sont dites transdisciplinaires : il s'agit de formules particulièrement liées au contexte dans lequel elles émergent. Tutin (2007 : 6) note que ces collocations « remplissent souvent des fonctions rhétoriques centrales dans les écrits scientifiques » et elle établit le lien entre le lexique transdisciplinaire et la construction du discours en affirmant que

Le lexique transdisciplinaire ne se cantonne pas au lexique métascientifique. Il inclut aussi un ensemble d'éléments du « métadiscours » au sens de Hyland (2005) ou Dahl (2003), ces marques linguistiques qui ne renvoient pas au sens propositionnel mais aux interactions au sens large entre un auteur et son destinataire dans une même communauté, et renvoient à des relations internes au discours.

Le fondement de notre choix de travail repose sur nos conclusions quant à la nécessité d'une acculturation aux différentes spécificités de l'écrit de recherche universitaire, et



sur l'intérêt d'envisager une formation qui repose sur une approche dite par genre. Il repose également sur les dysfonctionnements identifiés par les enseignants et chercheurs et sur leurs recommandations ainsi que sur nos constats émis suite au questionnaire réalisé. Notre intention est de fournir une aide en élaborant un compromis entre les attentes du corps professoral d'une part et les besoins linguistiques exprimés par les étudiants d'autre part, d'où le choix d'envisager un enseignement d'une phraséologie associée aux différentes fonctions rhétoriques du genre d'écrits en question. L'exploration des collocations transdisciplinaires offrirait dans un premier temps une piste extrêmement fructueuse quant à la compréhension de la manière dont se construit un discours conforme au genre de l'écrit de recherche universitaire, et dans un deuxième temps une aide précieuse quant à la rédaction et la communication du savoir élaboré.

## **2. LES COLLOCATIONS TRANSDISCIPLINAIRES**

2.1 Importance des phénomènes collocationnels

2.2 Collocation : fondement théorique et état de l'art

2.3 Collocations transdisciplinaires et fonctions rhétoriques : inventaire ou inventaires ?

## **2. LES COLLOCATIONS TRANSDISCIPLINAIRES**

Dans la première partie nous avons mis l'accent sur l'importance d'une formation assurant une bonne acculturation aux pratiques scripturales exercées à l'université. Faute de quoi, nombreux sont les dysfonctionnements observés dans les écrits des étudiants ainsi que les besoins revendiqués. Notre étude à visée didactique répond à des besoins linguistiques spécifiques : nous nous intéressons à une composante essentielle du discours scientifique qu'est le lexique non terminologique mais spécifique à la rédaction et à la communication du savoir scientifique. Nous avons choisi de nous intéresser principalement à l'étude des unités phraséologiques que sont les collocations.

Notre choix est motivé par un intérêt personnel pour ces phénomènes lexicaux, mais est aussi appuyé par des motifs plus profonds d'ordre didactique et linguistique ; d'une part, nous avons vu, dans la partie précédente, que les étudiants non natifs expriment leurs besoins d'apprendre davantage des expressions spécifiques au discours scientifique : « en effet, parfois davantage que la terminologie, c'est souvent la phraséologie spécialisée qui est maîtrisée de façon incertaine en langue seconde » (Pecman, 2012 : 114) ; d'autre part ces collocations de par leurs rôles dans la communication du savoir et l'organisation du discours constitueraient des outils intéressants pour une acculturation au genre « l'écrit de recherche universitaire », d'où l'intérêt de se pencher sur leurs fonctions discursives.

### **2.1 Importance des phénomènes collocationnels**

La coexistence fréquente de deux ou plusieurs lexèmes a connu plusieurs appellations telles que « unités préfabriquées », « unités phraséologiques », « unités pluritermes » et « collocations ». Ces associations polylexicales restreintes ont suscité de plus en plus d'intérêt en linguistique et didactique ces dernières années ; alors que dans la grammaire générative, elles étaient considérées comme éléments périphériques de la langue, elles constituent désormais, à elles seules, l'objet de plusieurs typologies élaborées (Gross, 1996 ; Howarth, 1996-1998 ; Mel'čuk, 1993-1998 ; etc.). Nous allons, dans ce qui suit, essayer de comprendre les raisons pour lesquelles linguistes et didacticiens s'y consacrent davantage avant de faire le point brièvement sur les différentes approches de la notion de « collocation » et le flou qui la caractérise.

### 2.1.1 Collocations dans la langue

« Our language does not expect us to build everything starting with lumber, nails, and blueprint. Instead it provides us with an incredibly large number of prefabs » affirme Bolinger (1979) cité par Nesselhauf (2005 : 1) La linguistique de corpus a permis de faire émerger la présence importante de ces unités dans la langue. Cette présence justifierait l'affirmation de Hausmann (1984) « *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen* ». En effet, le lexique ne se compose pas seulement de mots isolés mais aussi de combinaisons de mots qu'il faudrait mémoriser et stocker en vue de les réutiliser en fonction de la situation de communication.

Les travaux de Chomsky (1957) et de la grammaire générative, centrés sur la syntaxe, soutenaient l'idée qu'avec un nombre réduit de règles de grammaire et un ensemble fini de termes, de nombreuses réalisations sont possibles et une multitude de phrases, y compris des phrases absurdes mais syntaxiquement correctes, peuvent être générées. « La grammaire générative reste par essence compositionnelle et réductionniste : il s'agit de déterminer des principes généraux et universels rendant compte de la génération de phrases ou au moins de leur représentation » (Legallois, & François, 2006 : 8). Par conséquent, les constructions particulières, idiomatique et phraséologique par exemple, sont considérées comme un phénomène marginal de la langue et n'ont pas leur place dans cette grammaire.

Quelques années plus tard, la théorie Sens-Texte fait son apparition. Dans cette théorie élaborée par Zholkovsky et Mel'čuk en 1965 et contrairement à la grammaire générative, le lexique d'une langue prime sur sa grammaire : la langue est définie par la façon dont ses éléments sont combinés par des fonctions lexicales. La lexicologie explicative et combinatoire - la branche lexicologique de la Théorie Sens-Texte - « aborde l'étude formelle du phénomène collocatif comme l'un des principes organisateurs du fonctionnement de la langue » (Calaque, 2006). Mel'čuk (1993) souligne qu'une bonne description et présentation des collocations d'une langue faciliterait l'accès à cette langue et en conséquence son apprentissage.

Un tournant phraséologique est donc amorcé depuis quelques années déjà en linguistique :

la phraséologie est devenue la matière première de certaines conceptions linguistiques : elle propose un renouvellement de

l'analyse syntaxique, sémantique, textuelle et psycholinguistique sur la base d'observations plus empiriques, grâce, notamment, au recours aux corpus de grandes dimensions (Legallois & Gréa, 2006 : 5)

Sinclair (1991), et les contextualistes en général, considèrent que la phraséologie forme un principe organisateur à la fois du discours et de la langue et accordent à la collocation une place privilégiée dans l'organisation interne du lexique. De même, les partisans du courant de la Lexical Approach (Lewis, 2001) – l'approche syntagmatique – s'intéressent au comportement cotextuel du lexique dont l'apprentissage garantirait une bonne maîtrise de la langue cible. Ils postulent que la langue contient des syntagmes préconstruits, « chunks », sur la base de collocations propres à la langue concernée et à chaque domaine étudié. Ils repèrent ces unités lexicales et décrivent leurs combinatoires syntaxique et sémantique.

Cette approche trouve son origine dans les travaux de Firth (1957) qui lorsqu'il « introduit pour la première fois le terme « collocation », entend caractériser certains phénomènes linguistiques de cooccurrence qui engendrent des modifications de sens constatées sur les mots par leur relation de collocation en contexte » (Dubreil, 2008 : 13). Les travaux de Firth pour qui il faut impérativement analyser les collocations en contexte, ont été repris par Halliday & Hasan (1976) et Hoey (1991). Ces auteurs attachent une grande importance à l'environnement textuel des collocations qui remplissent un rôle fonctionnel de cohésion textuel.

laugh ... joke, blade ... sharp, ill... doctor [...] The cohesive effect of such pairs depends not so much on any systematic relationship as on their tendency to share the same lexical environment, to occur in COLLOCATION with one another. In general, any two lexical items having similar patterns of collocation - that is, tending to appear in similar contexts - will generate a cohesive force if they occur in adjacent sentences<sup>27</sup>. (Halliday & Hasan 1976 : 285-286)

---

<sup>27</sup> [rire ... blague, lame ... aiguisé, malade ... médecin [...] L'effet cohésif de telles paires ne dépend pas tant d'une relation systématique que de leur tendance à partager le même environnement, à apparaître en COLLOCATION l'un avec l'autre. En général, n'importe quelle paire d'éléments lexicaux ayant les mêmes patrons de collocation – c'est-à-dire ayant tendance à apparaître dans les mêmes contextes – généreront une force cohésive s'ils apparaissent dans des phrases adjacentes.] Traduction fournie par Tutin et Grossmann (2002 : 8)

Ces travaux associés à la linguistique de corpus ont ouvert la voie à de nouvelles études qui s'occupent des extractions et des regroupements automatiques des collocations (Williams, 1999 ; Tutin & Grossmann, 2002 ; Pecman, 2004) dans des perspectives se situant purement en linguistique descriptive ou en linguistique appliquée. Ainsi de nouvelles fonctions de ces unités polylexicales ont été identifiées.

Outre le rôle de cohésion textuelle évoqué supra, les collocations s'avèrent remplir d'autres fonctions importantes aux niveaux social et interactif. Williams (1999) fait allusion au fait que certaines collocations font partie des pratiques discursives partagées par les membres d'un groupe social donné : « dans une communauté de discours, les textes rencontrés se recourent avec ceux consultés par d'autres membres de la communauté, ainsi il va de soi que les collocations reconnues par les membres de la communauté seront partagées ». Tel est le cas par exemple des collocations partagées par les spécialistes de l'informatique (*ex* : lancer un programme, initialiser une imprimante) ou d'autres exerçant la médecine (*ex* : anatomie pathologique, axes vasculaires, arcades dentaires). À ce propos, L'homme (1998) fait une distinction entre groupements spécialisés, « combinaisons lexicales spécialisées », et groupements de nature générale, « collocations ».

Nesselhauf (2005) aborde à son tour ces deux fonctions très intéressantes des collocations dans la langue : 1- elles participent à l'organisation du discours et 2- « they serve to indicate membership of a certain linguistic group ; they fulfill the desire to sound [and write] like others »<sup>28</sup>.

Quant à la psycholinguiste britannique Wray (2002), elle propose la définition suivante du langage formulaire (dont la collocation fait partie) : « a sequence, continuous or discontinuous of words or other elements, which is, or appears to be prefabricated : that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar<sup>29</sup> » (Wray, 2002 : 9) ; et elle développe les rôles que ce « langage formulaire » joue dans la

---

<sup>28</sup> [Elles servent à indiquer l'appartenance à un certain groupe linguistique ; elles permettent d'être perçu [et d'écrire] comme les autres]. Traduction personnelle.

<sup>29</sup> [Une séquence, continue ou discontinue de mots ou d'autres éléments, qui est, ou paraît être préfabriquée : c'est-à-dire, stockée et restituée de mémoire en totalité lors de l'utilisation, plutôt que d'être soumise à des règles de génération ou à être analysée par les règles de la grammaire]. Traduction personnelle.

compréhension ainsi que dans la production écrite.

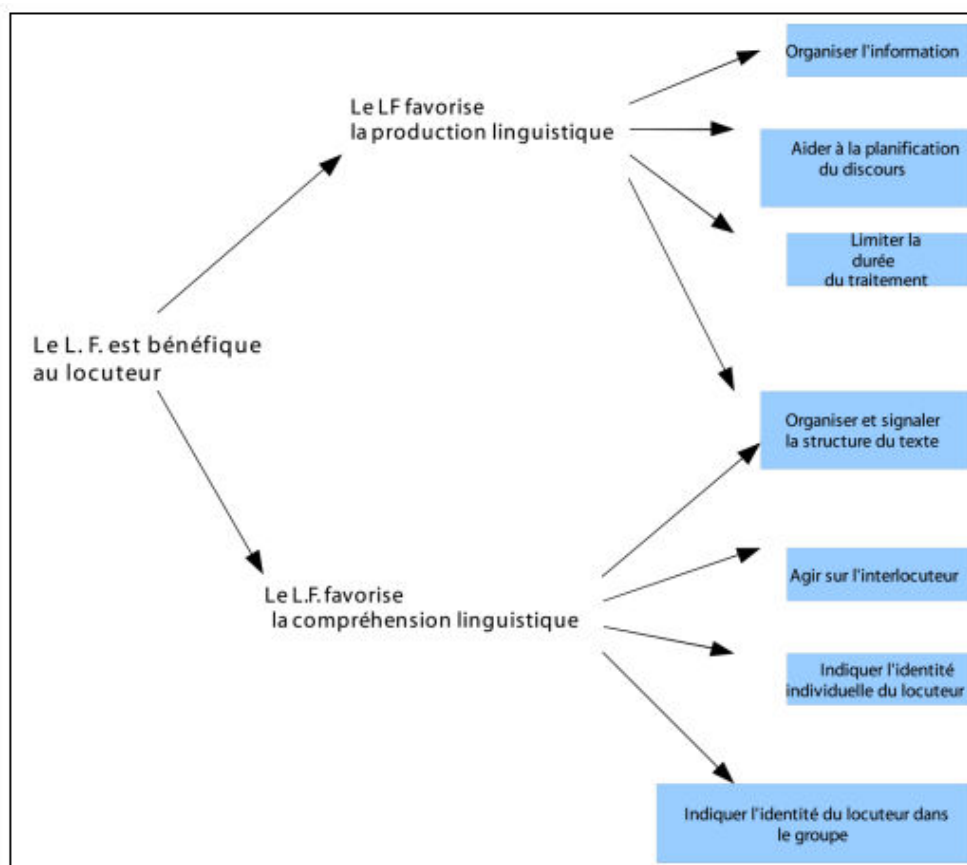


Figure 1 : Les fonctions du langage formulaire (L.F.) d'après Wray (2002 : 97)<sup>30</sup>

Wray rattache ces fonctions à une seule fonction principale : la promotion du moi.

Ainsi, la phraséologie apparaît donc comme la réponse à une question qui n'est pas purement linguistique : la promotion du moi, son adaptation à diverses situations, qui bénéficie de l'avantage cognitif que confèrent les unités phraséologiques mémorisées et donc rapidement disponibles et facilement énonçables. (Legallois & Tutin, 2013 : 19)

Deux points méritent particulièrement d'être soulignés : premièrement, le travail de Wray rejoint la tendance actuelle des études menées autour de la fonctionnalité

<sup>30</sup> Figure extraite du "Mémento sur quelques rapports entre mémoire et linguistique" rédigé par Legallois et consulté le 1 avril 2013 sur la page <http://www.unicaen.fr/puc/revues/thl/questionsdestyle/print.php?dossier=seminaires/memoire&file=01legallois.xml>

rhétorique des phénomènes collocationnels qui consiste à croiser l'étude de ces phénomènes avec l'analyse du discours. Deuxièmement, sa définition laisse entendre que l'acquisition et le stockage de ce lexique permettrait une production langagière plus aisée, plus rapide et plus fluide.

Nous reviendrons sur ces fonctions et ce en abordant la partie consacrée aux collocations transdisciplinaires dans les écrits scientifiques. Nous verrons comment les collocations participent à la construction et l'organisation du savoir scientifique. Nous verrons comment elles participent à l'intégration des étudiants dans la communauté des chercheurs et surtout, entre autres, à la promotion de leurs travaux de recherche et à l'expression de leur positionnement.

De nombreux linguistes et didacticiens s'accordent désormais sur le fait que les collocations jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue et que leur maîtrise facilite la compréhension dans une communication. Egalement, « une production fluide en L2 procède de la maîtrise des entités lexicalisées préfabriquées » (Tréville, 2000 : 105). Elles sont difficiles à reconnaître comme telles mais une fois mémorisées elles contribuent à la fluidité du débit de l'apprenant qui les récupère d'un bloc. Nesselhauf (2005) explique ce fait en se référant aux psycholinguistes pour qui le cerveau humain est mieux équipé pour mémoriser que pour traiter : la disponibilité d'un grand nombre d'unités préfabriquées réduit l'effort de traitement et rend ainsi possible la langue fluente.

En lien avec des études sur le fonctionnement de la mémoire et le phénomène de chunking (création d'unités fonctionnelles plus grandes) ainsi que des observations concernant la fluidité du discours chez des locutrices natives, on peut arriver à l'hypothèse que la fonction première du langage préfabriqué est celle de diminuer la charge cognitive pendant l'utilisation du langage afin de nous permettre de nous concentrer sur le contenu de nos messages (Wokush, 2005 : 25 )

Ces unités sont donc dignes d'être étudiées et enseignées à l'instar d'autres phénomènes phraséologiques. « Collocation will become so central to everybody teaching » (Lewis, 2001 : 27). Un apprenant en L2 ne peut pas compter uniquement sur les règles de grammaire et sur le vocabulaire assimilé pour pouvoir s'exprimer avec des phrases correctes et significatives dans la langue cible. Le besoin de connaître les



différentes combinaisons qui peuvent avoir lieu entre les unités lexicales s'avère être de première nécessité. Par conséquent, la connaissance des collocations et la capacité de les produire sont essentielles dans l'apprentissage d'une langue.

### **2.1.2 Apprenant et maîtrise des collocations**

« Les collocations sont en quelques sorte l'arlésienne de la linguistique, tout le monde en parle mais elles restent difficilement saisissables. » (Williams, 2003 : 33).

Les collocations sont un des principaux facteurs de difficultés interlexicales dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les étudiants de niveau avancé ont tendance à calquer la structure lexicale des collocations de la L1 sur la L2. Tréville (2000 : 85) explique cette réalité qu'elle juge « très légitime » par le fait que « la maîtrise des collocations, fixées par l'usage idiosyncronique d'une communauté linguistique, ne peut être tout à fait atteinte que lorsque le locuteur non natif est familiarisé avec les habitudes langagières de cette communauté ». Si la maîtrise parfaite des collocations s'effectue normalement en fin d'apprentissage (Deschamps, 2004), son acquisition devrait néanmoins commencer dès le niveau débutant. Nous pensons qu'une sensibilisation précoce à ces structures problématiques ne peut être que fructueuse dans l'apprentissage d'une langue étrangère. « Il serait faux de croire qu'il faut commencer par présenter des mots isolés pour passer ensuite aux combinaisons des mots. Certaines collocations et expressions très courantes méritent au contraire d'être introduites dès le début » (Verlinde & Selva, 2001 : 47). Dans le cas d'un enseignement tardif, nous estimons que les apprenants n'auront plus le temps requis pour pouvoir prendre conscience de ces structures, les mémoriser et par la suite les intégrer dans leur pratiques langagières.

D'autre part, la connaissance du lexique ne devrait pas se résumer à quelques formes à apprendre. La connaissance d'une lexie comprend en effet plusieurs éléments, citons entre autres le sens, la forme écrite, la prononciation, le comportement grammatical, le registre et bien évidemment les collocations et les associations à d'autres lexies. Nous citons à ce propos Chanfrault-Duchet (2004 : 107) : « intégrer à la réflexion le fait collocatif conduit en effet à dépasser le mot pour privilégier les unités lexicales et à ouvrir les apprentissages à la dimension syntagmatique, qui fait intervenir les cooccurrences lexicales, les relations syntaxiques et les données sémantiques ».

En fait les collocations posent souvent problème aux apprenants sur les deux plans

réceptif et productif. Au plan réceptif, les non natifs sont souvent déstabilisés par les collocations dont le sens n'est pas toujours prédictible à partir de leurs constituants ou à partir de la langue maternelle (Binon & Verlinde, 2004). Hill (1993), cité par Binon & Verlinde, précise que

one of the main reasons the learner finds listening or reading difficult is not because of the density of new words, but the density of unrecognized collocations. The main difference between native and non-native speakers is that the former have met far more English and so can recognize ready-made chunks, which enable them to process and produce language at a much faster rate.<sup>31</sup> (Binon & Verlinde, 2004 : 32)

Quant au plan productif, les erreurs touchant aux collocations apparaissent plus fréquemment chez les apprenants de niveau avancé qui sont davantage conduits à accomplir des tâches de production. Les erreurs dues aux phénomènes de calque sont courantes. Une collocation en langue maternelle n'a pas forcément d'équivalent littéral en langue seconde. Si l'équivalent existe le transfert est donc positif, dans le cas contraire le transfert est négatif et induit une erreur. Smadja (1989) donne l'exemple de la collocation *to pay attention to* dont la traduction littérale en français est impossible : l'équivalent est "faire attention à". L'équivalent peut aussi ne pas être une collocation: « en règle générale, une collocation bipartite [...] se rend par une autre collocation bipartite; pourtant, cette règle comporte de nombreuses exceptions [...] : une collocation peut se rendre par une combinaison en apparence libre ou une colligation. » (Siepmann, 2006 : 105).

D'autres erreurs sont dues au fait que les apprenants ignorent ou connaissent mal les cooccurents restreints des lexies utilisées. Atkis et Varantola (1977) cités eux aussi par Binon & Verlinde (2004 : 33) affirment que

it's interesting to note that the kind of expressions which caused most of the problems were not « hard » words (difficult or rare terms)

---

<sup>31</sup> [Les difficultés d'un apprenant en compréhension orale ou écrite sont dues, entre autres, à l'opacité des collocations et non pas à celle du nouveau lexique rencontré. Ce qui distingue principalement les locuteurs natifs des non-natifs c'est que les premiers ont été en contact avec l'anglais pendant plus de temps ce qui leur permet de reconnaître les unités préfabriquées et de bientôt s'en servir en production langagière]. Traduction personnelle.

but very general words whose translation is highly context dependent, or combinations of extremely basic items which all the students know<sup>32</sup>.

Ce qui rend encore plus insaisissable ces associations lexicales, en sus de leur caractère arbitraire, ce sont les variations possibles – variations lexicales, morphologiques, etc. - qu'elles peuvent subir mais qui restent toutefois limitées. Nous évoquerons plus en détails ces variations dans la partie consacrée aux propriétés des collocations.

Les études menées sur l'acquisition des collocations en langue étrangère au cours de ces deux dernières décennies – encore limitées en langue française – ont révélé des observations intéressantes qui méritent d'être prises en compte dans l'élaboration des nouvelles méthodologies d'enseignement du lexique. Pour enquêter sur les connaissances des apprenants en matière de collocations, les chercheurs ont commencé par mettre au point des tests d'évaluation. Dans leurs enquêtes, les chercheurs se sont focalisés principalement sur les points suivants : mesurer les connaissances acquises des apprenants en matière de collocations, observer l'utilisation de ces unités dans leurs productions et identifier les erreurs touchant aux collocations.

Nesselhauf (2005) nous offre une revue des principaux travaux effectués à ce propos et précise que presque la moitié de ces travaux est fondée sur des tests de mesure des compétences (elicitation tests), tandis que la deuxième moitié, sous l'influence de la linguistique de corpus en plein essor, est fondée sur l'analyse des productions d'apprenants (production data). En se référant essentiellement à son étude, nous allons évoquer certains de ces travaux et relater les principaux constats émis.

### **Études basées sur les tests des compétences**

Les compétences évaluées par le biais de ces tests étaient davantage de l'ordre de la production que de celui de la compréhension. Les recherches reposent principalement sur des tests à choix multiples pour la compréhension, des tests clos et des tâches de traduction pour la production. Tous les constats émis lors de ces tests s'accordaient sur le fait que les collocations étaient problématiques et difficiles pour les apprenants d'une

---

<sup>32</sup> [Il est intéressant de noter que les expressions difficiles ou rares ne sont pas à l'origine de la plupart des problèmes mais ce sont plutôt les expressions dont la traduction dépend largement du contexte ou encore les combinaisons de mots extrêmement basiques et acquis]. Traduction personnelle.

langue seconde.

Bahns & Eldaw (1993) se sont intéressés aux connaissances productives des collocations verbales d'étudiants allemands de niveau avancé en anglais langue étrangère et ont opté pour des tests qui consistent à compléter des textes à trous et à accomplir des tâches de traduction. Les résultats ont révélé que la compétence collocationnelle de ces étudiants ne se développait pas en parallèle avec leur connaissance du vocabulaire général. Ils ont expliqué ce résultat par le fait que les collocations ont été largement négligées dans l'enseignement. Les tâches de traduction ont permis à ces chercheurs d'examiner les traductions des apprenants et de les comparer avec la version de référence ce qui a ouvert la voie à la démarche contrastive consistant à comparer la structure des collocations dans la langue d'origine et la langue cible.

L'étude réalisée par Farghal et Obeidat (1995) était plus élaborée. Le public ciblé était des apprenants jordaniens en anglais langue étrangère. Les tests portaient sur des collocations relatives à des thèmes spécifiques tels la nourriture, la couleur et la météo. L'évaluation se basait sur des tests de closure<sup>33</sup> (cloze tests) et des tâches de traduction. Ils ont noté que la traduction était possible quand la collocation en anglais avait un équivalent dans leur langue maternelle, en l'occurrence la langue arabe. L'incongruité de la structure des collocations entre leur langue maternelle et la langue cible posait une grande difficulté pour les apprenants qui dans ce cas recouraient à des alternatives tels l'évitement, la paraphrase, la synonymie ou encore le transfert.

Une autre étude intéressante basée sur la traduction a été menée par Biskup en 1992. Il s'agit d'une étude comparative qui cherche à vérifier s'il existe des différences, au plan de la production des collocations, entre deux publics de nationalités différentes étudiant l'anglais. Le résultat révèle que les Polonais produisaient plus de collocations que les Allemands mais s'abstenaient de répondre au cas où ils ignoraient la collocation équivalente alors que les Allemands essayaient de paraphraser le sens. Selon Biskup, cette différence constatée entre les deux publics, la recherche de l'exactitude par les Polonais et le côté stratégique des Allemands, s'expliquerait par les méthodes d'enseignements adoptés dans les deux pays.

Ces tests ciblés présentent un intérêt certain ; ils ont informé les chercheurs sur la

---

33 Test de closure: exercices à trous

connaissance qu'ont les élèves de certaines collocations particulières et sur les stratégies alternatives qu'ils adoptent dans des tâches de traduction au cas où ils ne trouvent pas une collocation équivalente en langue cible. Ils ont également permis de mettre en évidence l'impact que pourrait avoir une méthode d'enseignement sur les comportements des étudiants en cas de difficultés.

Cependant l'intérêt de ces tests reste limité car ils ne permettent certainement pas une évaluation précise de la compétence des étudiants en matière de collocations. Il importe de préciser que connaître une collocation c'est surtout savoir s'en servir<sup>34</sup> : avec ce genre de test, nous ne pouvons pas mesurer la capacité des étudiants à mobiliser ces unités en situation de communication. Les études qui se basent sur des productions écrites permettront l'observation de l'usage des collocations en contexte et d'établir une idée plus élaborée quant aux connaissances des étudiants et problèmes liés à ces unités polylexicales. Tout de même la démarche contrastive pourrait en plus des objectifs évaluatifs avoir une fonction de sensibilisation des apprenants aux différences qu'existent entre les langues pour éviter la production des expressions calquées.

### **Études basées sur l'analyse des productions des apprenants**

Ces études s'appuient presque exclusivement sur des productions écrites. Le traitement des corpus est fait soit manuellement soit automatiquement. Le public visé est composé généralement d'apprenants de niveau intermédiaire ou avancé. Elles ont pour objet principal de comparer l'utilisation des collocations par des natifs d'une part et des non natifs d'autre part.

Kaszubski (2000), par exemple, compare l'utilisation de certaines formes de collocations par des natifs et d'autres groupes de nationalités polonaise et espagnole. Il constate que dans les productions des non natifs, les collocations sont rares. Cependant celles présentes sont identiques d'un groupe à l'autre. L'utilisation fréquente d'un nombre restreint de collocations s'explique par leur ressemblance à leurs équivalents en L1 ou par leur fréquence en L2. Les mêmes constats sont établis par Granger (1998) et Lorenz (1999) qui soulignent un emploi généralement minime des collocations dans les copies des apprenants. L'étude menée par Burgschmidt et Perkins (1985) met en exergue les erreurs sur les collocations. Malgré sa portée considérable, le résultat

---

<sup>34</sup> Les erreurs peuvent se situer au niveau de la combinatoire interne de la collocation même, et également au niveau de la combinatoire externe (l'emploi de la collocation en contexte), d'où l'intérêt d'observer l'usage de collocations en contexte, en situation authentique.

ressemble essentiellement à une liste d'erreurs sans explications avancées qui pourraient les justifier. L'élaboration d'une typologie d'erreurs aurait été fort appréciable pour les chercheurs. Deux résultats contradictoires sont obtenus par deux études différentes effectuées par Zhang (1993) et Howarth (1996). Les deux s'intéressent à certifier qu'il existe bel et bien une corrélation entre la compétence linguistique générale d'un étudiant et la compétence collocationnelle. Le premier conclut à l'existence de rapport entre les deux alors que le second le nie.

Ces travaux sur les tests des compétences ou sur l'analyse des corpus, quoique limités en taille de corpus ou en nombre de collocations, ont permis à Nesselhauff (2005) de dresser le bilan suivant :

1. La production des collocations présente un problème pour les apprenants d'une langue.
2. Les non natifs utilisent moins les collocations que les natifs à l'exception de quelques unes qui présentent des similitudes avec la langue maternelle ou qui sont très fréquentes en langue cible.
3. Les apprenants ignorent l'aspect restrictionnel de certaines combinaisons de mots ainsi que le potentiel combinatoire des mots qu'ils connaissent.
4. Des résultats contradictoires concernant l'influence de la L1 sur la production des collocations et concernant la corrélation entre la compétence linguistique de l'apprenant et sa capacité à produire les collocations.
5. Les difficultés des apprenants sont tantôt expliquées par la distance entre la L1 et la L2, tantôt par la pratique d'enseignement.

Nesselhauff (2005), dans un but pédagogique, a voulu développer davantage l'étude des collocations dans les corpus d'apprenants. « However, the questions that seem most important for the design of pedagogical material, i.e. which collocations or type of collocations are most difficult for certain groups of learners, what kinds of mistakes occur and why, have received little attention so far »<sup>35</sup> (Nesselhauff, 2005 : 8). Le public concerné par son étude est formé d'apprenants allemands de l'anglais. Le corpus est de 150 000 mots et est constitué de textes argumentatifs. Une attention

---

<sup>35</sup> [Cependant, jusqu'à présent, peu d'attention a été accordé aux questions qui semblent être les plus importantes pour la conception de matériel pédagogique, à savoir celles concernant les collocations ou les types de collocations les plus difficiles pour certains groupes d'apprenants, ou encore les types d'erreurs qui se produisent et leurs raisons d'être]. Traduction personnelle.

particulière est prêtée aux collocations de type verbe-nom. Nesselhauff se fixe quatre objectifs principaux à atteindre : 1/identifier «the typical difficulties and non-difficulties» des apprenants dont il est question dans son étude et ce au niveau de la production de collocations ; 2/essayer de comprendre l'origine de ces difficultés identifiées ; 3/cerner les stratégies qu'adoptent les apprenants dans la création d'une collocation en L2 ; 4/et finalement en se basant sur les résultats obtenus, formuler des propositions pour l'enseignement de ces unités lexicales. Dans le cadre de l'élaboration d'un enseignement systématique et adéquat des collocations, elle se fixe un objectif secondaire qui consiste à développer une définition des collocations et une typologie des erreurs, des éléments essentiels pour tout didacticien et enseignant. Elle procède à une étude détaillée, quantitative et qualitative, de chaque type de déviation extraite du corpus d'apprenants ; étude qui lui permettra d'expliquer comment les apprenants procèdent pour créer leurs combinaisons erronées.

Parmi ses résultats, certains sont prévisibles comme le fait que les collocations constituent une source de difficultés aux apprenants d'une langue étrangère. D'autres le sont moins comme le fait de constater qu'aucune des variables suivantes n'ont un effet considérable sur le nombre des collocations produit ou sur les déviations et erreurs notées : le temps consacré à l'apprentissage de la langue et à sa pratique, les circonstances accompagnant la production comme la limitation du temps ou encore l'utilisation possible ou non du dictionnaire. Les conclusions tirées par Nesselhauff, quant à ces constats, se résument comme suit : 1- ce n'est pas la durée d'apprentissage d'une langue qui permettrait une meilleure performance en matière collocationnelle mais c'est plutôt un enseignement explicite et appropriée de ces phénomènes ; 2- sous contrainte de temps les locuteurs natifs ont l'habitude et la compétence de puiser les expressions préfabriquées et les collocations stockées dans leur mémoire, ce qui n'est apparemment pas le cas des non-natifs ; 3- les apprenants semblent ne pas savoir comment profiter pleinement d'un dictionnaire pour repérer des informations collocationnelles ou ils n'ont pas du tout connaissance de ces phénomènes. Elle insiste donc sur la nécessité de faire prendre conscience aux apprenants de ces combinaisons lexicales restreintes et des déviations qui peuvent se produire. Une reconsidération de l'enseignement de ces combinaisons s'impose.

Son ouvrage présentant ce travail (*Collocation in a learner corpus*) est une référence pour tous ceux qui sont intéressés par l'acquisition des collocations puisqu'il

fournit une discussion théorique et une analyse empirique détaillée. La typologie élaborée concernant les déviations extraites du corpus pourrait constituer une base pour faire des propositions didactiques concrètes afin d'aider les apprenants à maîtriser davantage ces unités préfabriquées.

Pour conclure, n'oublions pas de préciser que les travaux auxquels Nesselhauf fait référence portent sur les collocations en anglais langue étrangère. Les études concernant la maîtrise des collocations par les apprenants du français langue étrangère n'ont pas encore pris pleinement leur essor. Il n'existe que très peu d'études approfondies sur les besoins et difficultés des étudiants en matière de collocations en FLE ou en FLS et cette problématique est souvent traitée comme faisant partie d'un cadre plus général, la maîtrise du lexique ou encore dans le cadre d'une analyse d'erreurs.

A titre d'exemple, nous mentionnons l'analyse d'erreurs menée par Granger sur un corpus nommé FRIDA (French Interlanguage Database). Il s'agit de productions écrites d'apprenants du FLE recueillies par le CECL (Centre for English Corpus Linguistics) dont on a extrait des statistiques, afin, entre autres, d'en déterminer les erreurs les plus fréquentes. Les erreurs ayant trait au sens des lexies, et aux propriétés combinatoires des lexies, occupent en importance la deuxième place parmi l'ensemble des erreurs analysées. Nous mentionnons de même une typologie d'erreurs lexicales d'apprenants libanais de FLS (Mroue, 2005) que nous avons établie à partir d'un corpus de productions écrites et dans laquelle nous avons identifié une catégorie d'erreurs qui touchent aussi bien à la sémantique qu'au statut syntagmatique de certaines collocations.

Dans le cadre du projet *Dire autrement*<sup>36</sup> dont l'objectif est la constitution d'un dictionnaire électronique favorisant l'acquisition et la manipulation du lexique, Hamel & Milićević (2007) se basent sur un corpus d'apprenants de FLS et mènent une étude détaillée des erreurs lexicales. Elles se concentrent, entre autres, sur les erreurs touchant aux collocations. C'est en se référant à cette analyse que seront identifiées en partie les lexies qui figureront par la suite dans le dictionnaire basé sur la théorie Sens-Texte. Deux classes majeures d'erreurs lexicales sont identifiées: erreurs lexicales sémantiques et erreurs lexicales collocationnelles. Les erreurs ayant trait à certains types de collocation sont présentées ainsi par Hamel et Milićević (2007) :

---

36 <http://direautrement.french.dal.ca>



- celles dont la base est en position objet — dans ce contexte, le collocatif précède linéairement la base bien que celle-ci en contraint le choix (mettre de l'importance → accorder de l'importance).
- celles dont le collocatif visé est peu transparent c'est-à-dire plus idiomatique donc moins prévisible (devenir enceinte → tomber enceinte).
- celles dont le collocatif est plus transparent mais reste tout de même moins prévisible car la lexie en question est moins récurrente en français (une avalanche a lieu → une avalanche se déclenche).  
(Hamel & Milićević, 2007 : 41)

D'autres constats en FLE ou FLS au sujet des collocations sont établis par certains chercheurs et enseignants attestant du caractère problématique de ces unités lexicales. Toutefois la majorité de ces constats ne sont pas basés sur des tests et études approfondies et systématiques de corpus d'étudiants mais uniquement sur des exemples rencontrés dans certaines productions écrites (Cavalla, 2008 ; Binon & Verlinde, 2004). Cavalla (2008) à l'aide d'exemples issus de mémoires d'étudiants montre que même des étudiants de niveau avancé en français (entre B2 et C2 du CECRL) pourraient connaître certaines collocations et en avoir uniquement une certaine intuition linguistique de certaines autres.

Dans le contexte du FLE ou de FLS, il n'existe donc pas encore ou, du moins, à notre connaissance une étude comparable à celle de Nesselhauf consacrée uniquement à l'étude des collocations dans les productions d'apprenants non natifs. Il est temps de développer des recherches en la matière pour pouvoir comprendre pourquoi ces unités posent autant problème et pourquoi elles constituent une source d'erreurs pour les non natifs. L'objectif d'un tel travail est d'élaborer des méthodologies d'enseignement adaptées puisque tout le monde s'accorde sur la nécessité de les enseigner : « la maîtrise des unités polylexicales, et surtout des collocations, constitue la clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, surtout dès le niveau intermédiaire » (Binon & Verlinde 2004 : 31).

Moins optimiste sur le rôle des collocations dans l'acquisition d'une langue étrangère, Granger (1998) déclare « we possess insufficient knowledge to decide what role they should play in L2 teaching; we do not know what to teach, how much to teach,

and least of all how to teach, hence the urgent need for empirical work »<sup>37</sup> p.159. Ainsi les analyses détaillées du projet FRIDA ont-elles permis non seulement d'identifier les erreurs les plus fréquentes mais aussi de fournir des informations sur les contextes spécifiques où les erreurs avaient le plus de risques de se produire. Ces deux types d'informations ont été utilisés pour créer des exercices ciblés sur des domaines problématiques pour les apprenants et pour déterminer sur quelles catégories le système de diagnostic devait se concentrer (Hamel & Milićević, 2007). Hamel et Milićević attachent une grande importance aux résultats tirés de telles analyses empiriques qui « permettent de dégager des profils plus précis d'apprenants, et peuvent entre autres servir au développement de ressources didactiques 'sur mesure' pour des clientèles bien ciblées » (Hamel & Milićević, 2007 : 34).

La maîtrise des phénomènes collocationnels s'avère être indispensable et les différentes études consacrées à l'observation de ces phénomènes dans les productions des étudiants non natifs attestent de leur caractère problématique : il y a soit un sous-emploi de ces unités, soit une connaissance partielle et approximative empêchant un réemploi correct. Il serait intéressant d'envisager de nouvelles analyses des phénomènes collocationnels plus ciblées afin de trouver des explications plus satisfaisantes aux difficultés de ces étudiants et élaborer en conséquence des propositions didactiques adaptées. Nous émettons l'hypothèse que divers facteurs peuvent influencer la maîtrise et la production des collocations ; l'étude de ces phénomènes, dans les différentes situations de communications auxquelles les apprenants sont amenés à s'exprimer, pourrait être instructif quant aux collocations qui posent véritablement problème. Les difficultés sont diverses et apparaissent tant aux niveaux sémantique syntaxique ou encore morphologique qu'au niveau de leurs fonctions rhétoriques dans le discours produit.

### **2.1.3 Collocations dans l'enseignement et les dictionnaires**

Les collocations sont peu ou mal décrites dans les dictionnaires et peu présentes dans les manuels d'enseignement/apprentissage du FLE.

---

<sup>37</sup> Nous ne disposons pas de connaissances suffisantes pour décider de leur rôle dans l'enseignement d'une L2 ; nous ne savons ni quoi ni combien enseigner, et encore moins comment le faire, d'où le besoin urgent de travaux empiriques. [Traduction personnelle].

### **2.1.3.1 Collocations dans l'enseignement**

Les études linguistiques mettent en évidence le rôle que jouent les collocations dans la langue ainsi que la place qu'elles occupent. Ces études soulignent également leur caractère problématique pour l'apprentissage par les non natifs. La nécessité de les enseigner est donc une évidence et pourtant, paradoxalement aux autres unités préfabriquées, leur enseignement n'a pas encore été envisagé d'une façon méthodique et à grande échelle. « Nous observons facilement, après l'analyse détaillée des manuels, entre autres, destinés à l'E/A d'une langue de spécialité, que les collocations sont peu ou mal traitées. Dans les meilleurs ouvrages, elles peuvent faire l'objet de quelques exercices » (Deschamps, 2004 : 365).

Malgré ces lacunes, quelques approches dans l'enseignement des langues se sont intéressées aux unités phraséologiques : l'approche lexicale de Lewis (1993), l'approche de Nattinger & De Carrico (1992) connue sous « lexical phrases approach », les travaux de Granger (2008) et l'approche adoptée par González Rey (2007). Les propositions faites restent sûrement modestes et n'ont pas encore abouti à un enseignement méthodique. Ces approches se sont principalement focalisées sur l'observation des unités phraséologiques dans la langue naturelle. Celles qui s'intéressent à la langue des apprenants sont encore très timides. L'intérêt de telles études est de voir les difficultés des étudiants avant de concevoir des mesures pédagogiques :

les unités de discours préfabriquées font rarement l'objet d'un enseignement systématique. Représentatives d'une grande variété de faits de langues (grammaticaux et socioculturels), elles pourraient être placées au centre d'une approche lexicale comme le proposent certains auteurs qui envisagent quelques applications pédagogiques. (Tréville, 2000 : 105)

#### **a) Cadre Commun Européen de Référence**

Dans le Cadre Européen Commun de Référence, conçu pour servir à tous ceux qui sont concernés par l'enseignement des langues et par l'évaluation des compétences en langues dans les pays de l'Union européenne, il était intéressant d'aller voir comment sont définies les collocations et comment est envisagé leur enseignement. Le premier constat est le flou théorique qui caractérise la définition proposée. Dans le chapitre 5 du CECRL, et à propos des compétences de l'utilisateur/apprenant, seules les deux compétences lexicale et sémantique se réfèrent à l'acquisition du vocabulaire et, plus

précisément, à celle des collocations. On trouve dans ce qui se rapporte à la compétence lexicale, un point sur les expressions toutes faites et les locutions figées. Les auteurs ont classé différents phénomènes linguistiques à l'intérieur des locutions figées dont les collocations, qui pourtant ne sont ni totalement figées ni entièrement des combinaisons libres : « des collocations figées sont constituées de mots fréquemment utilisés ensemble : faire un discours, faire une faute... » (CECRL, 2001 : 88). Concernant la compétence sémantique qui « traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens » (CECRL, 2001 : 91), il est noté que la sémantique lexicale traite des questions relatives au sens des mots et, dans ce qui nous intéresse, des relations lexico-sémantiques, où les synonymes, antonymes, hyperonymes, hyponymes et collocations sont classées.

Du point de vue didactique, les propositions pour le développement des compétences linguistiques de l'apprenant tiennent compte des collocations de façon un peu vague dans la partie consacrée au vocabulaire. Parmi ces propositions figurent les suivantes :

- la simple exposition [...] à des locutions figées utilisées dans des textes authentiques écrits ;
- l'utilisation d'un dictionnaire consulté selon les besoins au cours des tâches et des activités ;
- la présentation des mots en contexte [...] et l'utilisation qui s'en suit dans des exercices, des activités d'exploitation ;
- l'explication du fonctionnement de la structure lexicale et l'application qui en résulte (synonymie, antonymie, collocations [...]). (CECRL, 2001)

L'intérêt d'enseigner le lexique phraséologique est donc modestement reconnu dans le CECR qui tient cependant à ce que leur connaissance soit maîtrisée en fin de parcours d'apprentissage.

## **b) Lexical Approach**

En 1993, Lewis propose une nouvelle approche en didactique du lexique, axée particulièrement sur l'enseignement des "chunks" ou combinaisons lexicales, éléments constitutifs de la trame de fond du lexique mental. Parmi ces combinaisons lexicales, il accorde un intérêt particulier aux collocations dont la maîtrise constitue « la clef de

voûte de l'apprentissage » d'une langue étrangère. À l'origine de son travail se trouve le constat suivant : « we now recognize that much of our vocabulary consists of prefabricated chunks of different kind. The single most important kind of chunk is collocation. Self-evidently, then teaching collocation should be a top priority in every language course » (Lewis, 2001: 8).

L'intérêt d'enseigner ces unités lexicales a aussi été souligné par Nattinger et DeCarrico (1992) :

It is our ability to use lexical phrases that helps us to speak with fluency. This prefabricated speech has both the advantages of more efficient retrieval and of permitting speakers (and learners) to direct their attention to the larger structure of the discourse, rather than keeping it narrowly focused on individual words as they are produced<sup>38</sup>. (p.32)

Les partisans de cette approche lexicale prônent un enseignement explicite des collocations et insistent sur le fait que pour enrichir son lexique, il est préférable d'apprendre le potentiel collocationnel des mots déjà acquis que d'en acquérir de nouveaux. Lewis parle précisément de « puissance collocationnelle » d'un mot qui est relative au contenu sémantique que véhicule ce même mot.

L'idée directrice de la stratégie d'enseignement adopté par Lewis est la sensibilisation des apprenants aux collocations. L'enseignant devrait initier progressivement les apprenants au concept des collocations et ce en commençant tout simplement par les montrer dans les textes. Il pourrait de même leur donner une liste de mots et la consigne serait de trouver les associations possibles de ces mots dans les textes étudiés. Les apprenants peuvent aussi chercher dans les dictionnaires ces associations ou encore être amenés à utiliser les programmes de concordance. À l'issue de ces exercices - et bien d'autres proposés par Lewis et ses confrères - et de leurs lectures, les apprenants sont invités à noter toutes les collocations repérées et rencontrées dans des carnets spéciaux, des carnets de collocations qui seront enrichis continuellement. Les collocations dans ces carnets seront classées par catégories tels verb+nom, adj+nom, etc. L'étape suivante est de réintroduire ces unités lexicales dans

---

<sup>38</sup> [C'est notre compétence à utiliser des expressions lexicales qui nous permet de nous exprimer avec aisance. Ce langage préfabriqué permet à la fois une perception plus efficace et la possibilité aux locuteurs (et les apprenants) de se focaliser, en situation de production, sur la structure générale du discours et non sur le choix des mots]. Traduction personnelle.

leurs productions.

L'approche lexicale a inspiré beaucoup d'enseignants et a influencé l'enseignement d'autres langues que l'anglais. En didactique du FLE par exemple, Cavalla & Crozier (2005) ont publié un ouvrage sur l'acquisition du lexique qui a été abordé en thèmes liés aux émotions-sentiments. Dans cet ouvrage, des exercices sont proposés autour des collocations et suivent une progression allant du repérage à la mémorisation et puis à la réinsertion dans de nouveaux contextes. D'autres exercices ayant comme supports des images et non des textes y sont proposés dans le but de développer des stratégies de déduction du sens.

### **c) Phraséodidactique**

Nous avons souligné le manque d'intérêt accordé à l'enseignement des unités phraséologiques que ce soit dans l'enseignement ou dans la conception des manuels pédagogiques. González Rey (2007) milite pour un enseignement plus dynamique de ces unités et pour la constitution d'un domaine uniquement consacré à la didactique des expressions figées « la phraséodidactique ». Selon elle l'enseignement de ces unités ne devrait plus être abordé dans le cadre d'une approche lexicale donnée, mais dans le cadre « d'une approche actionnelle comprenant tous les aspects de la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) ». (González Rey, 2007 : 25)

La phraséodidactique, ou didactique de la phraséologie, concerne l'enseignement apprentissage des expressions figées dans le cadre de l'acquisition des langues vivantes, que ce soient des langues maternelles ou des langues étrangères. Cette discipline se définit non seulement par son objet d'étude mais aussi par la fonction qu'elle réclame au sein de la didactique des langues étrangères puisque la présence de la phraséologie y est quasiment inexistante. De ce fait, elle revendique un espace particulier pour défendre la mise en place d'un module propre visant l'acquisition chez l'apprenant d'une compétence active en expressions figées. (González Rey, 2010 [en ligne])

La phraséodidactique est une discipline jeune, encore peu connue et d'origine allemande (phraseodidaktik). D'après González Rey, elle doit son appellation à Khun

(1985) et d'après Sułkowska (2009) ce terme s'est consolidé avant tout grâce aux travaux de Lüger (1997) et de Ettinger (1998). González Rey estime le travail entrepris par Bally (1909-1951) qui fut le premier à prendre conscience de la difficulté que pose la non compositionnalité de ces unités, mais elle regrette le fait que cette conscience qui date du début du XX<sup>e</sup> siècle n'ait pas eu de répercussions positives sur l'enseignement ni en langue maternelle ni en langue étrangère. Elle partage son regret avec Colson (1992) pour qui « l'enseignement de la phraséologie reste en grande partie un domaine inexploré » (González Rey, 2007 : 11).

Concernant notamment le FLE et les collocations, une analyse réalisée sur du matériel pédagogique pour la didactique du FLE en 2005 l'a conduite à conclure que les méthodes consultées ignoraient totalement les collocations (alors qu'elles sont sources d'erreurs fréquentes chez les apprenants). Quant aux ouvrages complémentaires des méthodes FLE, elle apprécie *Le chemin des mots, pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français*, de Dumarest & Morsel (2004) ; *Émotions-Sentiments, nouvelle approche lexicale du FLE*, de Cavalla & Crozier (2005). « Il est vrai cependant qu'ils ne sont pas déclarés comme étant proprement phraséologiques et ne s'inscrivent donc pas dans cette orientation qui est la nôtre » (González Rey, 2010 : 6).

Dans son ouvrage intitulé *La didactique du français idiomatique*, elle développe dans une première partie les aspects de cette didactique suivie d'une seconde partie consacrée à la présentation de sa méthode élaborée et portant le titre *Le Français Idiomatique*. Son ouvrage se veut être « un outil complémentaire à situer parmi le reste des ressources didactiques mises à la portée des apprenants de français langue étrangère, pour la bonne acquisition d'un niveau idiomatique » (González Rey, 2010 : 34) car « Parler une langue, c'est savoir la parler de façon idiomatique ! » (p. 35). Deux niveaux d'entraînement sont possibles dans sa méthode. Des principes fondamentaux de nature psycholinguistique et proprement linguistique président à la conception de cette méthode. La typologie qu'elle établit comporte trois groupes distincts d'unités phraséologiques : les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies.

Concernant particulièrement les collocations, elle établit une distinction entre les collocations de la langue courante dont l'enseignement peut être envisagé à un stade précoce et les collocations de la langue de spécialité dont l'enseignement dépendra des « objectifs linguistiques concrets ». « Quoi qu'il en soit les démarches pédagogiques sont les mêmes, allant de l'intralinguistique à l'interlinguistique, en adoptant des

exercices contextuels et structurels, alliant le jeu des sons et des rimes, le réemploi des termes pour l'encodage et le décodage, leur regroupement par notions » (p.30). Des exercices de transformation et de substitution sont conseillés pour rendre compte du caractère semi-figé de ces unités phraséologiques.

Nous confirmons la nécessité d'envisager une didactique plus dynamique des différentes unités phraséologiques. Mais à l'encontre de González Rey nous concevons un enseignement systématique de ces unités dans le cadre d'un enseignement général du lexique. L'enseignement de ces unités peut s'avérer beaucoup plus efficace s'il est fait de manière structurée et systématique, il permettra une meilleure appropriation de ces unités et facilitera la réutilisation. Concernant par exemple les collocations, une reconsidération de l'enseignement du lexique devrait favoriser une approche fondée sur le fait collocatif

Intégrer à la réflexion le fait collocatif conduit en effet à dépasser le mot pour privilégier les unités lexicales et à ouvrir les apprentissages à la dimension syntagmatique, qui fait intervenir les cooccurrences lexicales, les relations syntaxiques et les données sémantiques. (Chanfrault-Duchet, 2004 :107)

Cette approche est d'autant plus justifiée que « Knowing a word involves a complex of factors and (...) learning words should, as far as possible, take account of syntactic, semantic, stylistic and collocational dimensions »<sup>39</sup> (Carter, 1987 : 67). Nous pouvons néanmoins envisager un enseignement spécifique, tel qu'il est prévu par González Rey, consacré aux collocations dans les langues spécialisées, dans lesquelles elles bénéficient de statut particulier.

#### **d) L'approche contrastive**

Bahns (1993) évoque lui aussi le manque d'intérêt accordé à l'enseignement du lexique combinatoire qui malheureusement constitue une source de difficultés pour les apprenants d'une langue étrangère. D'après lui, trois grandes questions de recherche en matière de collocation devront être posées. La première est de savoir si les collocations devront indéniablement faire l'objet d'un enseignement explicite et systématique dans

---

<sup>39</sup> [Connaître un mot implique un ensemble de facteurs et (...) l'apprentissage de mots devrait tenir compte autant que possible des dimensions syntaxiques, sémantiques, stylistiques, et collocationnelles]. Traduction personnelle.



une classe de langue étrangère. Dans le cas où leur enseignement s'avère être indispensable, la deuxième question à se poser est plutôt d'ordre technique et concerne les critères de sélection des unités à enseigner. Ces unités, une fois présélectionnées, il restera à savoir comment méthodologiquement les présenter aux apprenants.

Nombreux sont les chercheurs qui ont déjà préconisé un enseignement systématique des collocations, un fait que nous avons abordé antérieurement et que Bahns évoque à nouveau dans son article. Toutefois Bahns émet un constat intéressant qui justifie par ailleurs la deuxième question : il signale que le nombre conséquent des collocations dans une langue est un fait à considérer avec beaucoup de sérieux car il pourrait constituer un obstacle à la mise en place d'un enseignement systématique de ces unités lexicales. A ce sujet, Bahns fait référence à Mackin (1978) qui, découragé par le grand nombre des collocations, en exclue tout enseignement méthodique.

À la différence de Mackin, Bahns prône une approche contrastive qui consiste à limiter l'enseignement des collocations à celles qui n'ont pas d'équivalent littéral dans la langue maternelle de l'apprenant : une approche qui prend tout son sens si l'on considère le grand nombre d'erreurs dues au transfert direct de la langue maternelle à la langue seconde. La sélection des collocations à enseigner s'effectuera donc en fonction des langues maternelles des apprenants, un critère que devraient prendre en compte les enseignants bien évidemment ainsi que les concepteurs des manuels et outils didactiques. D'autres chercheurs partagent avec Bahns son enthousiasme à l'égard de l'approche contrastive. Citons Wokush (2005) qui s'inscrit dans la lignée de Lewis (1993) : « nous sommes convaincus que la sensibilisation des apprenants tant à l'existence qu'à l'importance des préfabriqués dans nos langues doit être abordée comme un phénomène langagier général dans une perspective comparative et ainsi traverser l'enseignement de différentes langues » (Wokush, 2005 : 28). Concrètement, Wokush propose des tâches d'observation en langue maternelle et langue étrangère. Le but de ces exercices est de comparer les différentes combinaisons afin d'identifier celles qui sont restreintes et celles qui sont libres. Novakova & Bouchoueva (2008) ont également opté pour l'approche contrastive :

la perspective contrastive nous paraît utile pour dégager les différences syntaxiques et sémantiques des collocations dans les langues étudiées. [...] L'approche contrastive constitue donc un filtre d'éclairage précieux, tant du point de vue descriptif, que du point de

vue didactique. (Novakova & Bouchoueva, 2008 : 219-220)

Siepmann (2006) dans un article consacré aux collocations, est lui aussi « en faveur d'une méthodologie (et d'un dictionnaire d'apprentissage) onomasiologique bilingue ou multilingue, seule à même de répondre aux besoins de l'apprenant des langues et d'aboutir à un traitement exhaustif du lexique » (Siepmann, 2006 : 100). Il ajoute « c'est [...] l'approche contrastive qui permet de saisir le phénomène collocatif dans sa vraie dimension » (p.105).

En effet, l'approche contrastive permet, entre autres, une prise de conscience des différences qui existent entre les langues au niveau du lexique combinatoire: cette conscientisation pourrait avoir comme conséquence la limitation du nombre des erreurs dues au transfert négatif. Quant à l'avantage sur lequel Bahns insiste fortement, la réduction du nombre des collocations à enseigner, il prête à discussion. Dans le cas d'une classe homogène où les apprenants partagent la même langue maternelle, cette approche pourrait parfaitement être exploitée. Cependant, le défi à relever provient du cas où les apprenants sont d'origines différentes : techniquement et concrètement cette approche pourrait-elle ainsi constituer un véritable casse-tête aux enseignants qui ne maîtrisent pas forcément toutes les langues maternelles de leurs étudiants. Elle nécessite une implication forte et beaucoup de préparation et donc de temps.

### **e) Exercices et outils pédagogiques en FLE**

Les activités pédagogiques conçues autour des collocations affluent en anglais langue étrangère. Malheureusement c'est encore loin d'être le cas en français langue étrangère ou seconde. Durant les dernières décennies, les linguistes se sont davantage penchés sur la description et la lexicographie des collocations que sur les méthodes de son enseignement. Néanmoins, il y a eu des tentatives modestes d'élaboration d'outils et de supports pédagogiques souvent inspirées des travaux accomplis en anglais. Il y a eu aussi des chercheurs qui se sont contentés de communiquer leur approche d'enseignement sans toutefois présenter des exercices ou élaborer des outils à exploiter.

Deschamps (2004) propose des types d'exercices qui permettent une meilleure appropriation des collocations. En s'inspirant des travaux de Tréville et Duquette (1996) et tout en se limitant au champ de la langue juridique, elle suggère deux types d'enseignement : le premier est direct et se base sur des exercices portant sur le

vocabulaire réceptif et le vocabulaire productif ; le second est indirect et présente « des activités plus ambitieuses qui ne requièrent pas la seule compétence lexicale » (Deschamps, 2004 : 366). Elle insiste surtout sur la nécessité de présenter les collocations dans leur contexte authentique pour une acquisition plus sûre et rapide.

Les types d'exercices proposés sont variés, nous y trouvons des listes avec intrus, des questionnaires à choix multiple, des tâches de repérage de collocations dans un texte donné, d'autres qui consistent à appairer des collocations avec des définitions, synonymes, antonymes ou équivalents en langue maternelle, etc. Moins traditionnel, un exercice d'évaluation est également proposé; il s'agit d'une échelle qui permet à l'enseignant comme à l'apprenant de mesurer les connaissances en matière de collocations et ce en réception comme en production : « Les collocations (en contexte ou non) suivies d'une grille à cocher et à remplir (*1. je ne connais pas 2. j'ai déjà vu mais je n'en connais pas le sens 3. je connais et j'en donne une traduction ou un synonyme 4. je connais et je l'emploie dans une phrase*) » (Deschamps, 2004 : 369). Cet exercice est inspiré des travaux de Paribakht & Wesche (1993) qui ont développé une échelle de connaissance du vocabulaire à cinq niveaux, la Vocabulary Knowledge Scale (VKS). C'est une proposition relativement intéressante dans la mesure où elle permet à l'apprenant d'avoir une idée de sa compétence collocationnelle, de pouvoir la mesurer et par conséquent la développer si nécessaire. D'après Wokush (2005), les démarches à adopter en matière d'enseignement du langage préfabriqué dont les collocations font partie, devront tenir compte de l'âge réel de l'apprenant, alors que normalement les activités sont adaptées au niveau d'apprentissage de l'apprenant. Elle explique son point de vue par le fait que

[...] de très jeunes élèves ont encore la possibilité d'acquérir les préfabriqués de manière holistique, pourvu que les situations de communication s'y prêtent (par ex. des jeux faisant appel à des échanges très formalisés). Mais avec des apprenantes plus âgées, il faut tenir compte de la focalisation sur les mots et la tendance à un traitement analytique du langage. (Wokush, 2005 : 28)

Wokush accorde un intérêt particulier aux tâches de communication dans un contexte le plus proche possible de situations authentiques, de même à des tâches d'observation en langue maternelle et langue étrangère rejoignant par là les partisans de l'approche contrastive. Suite à une étude menée par Cavalla et Tutin (2006) et en se

basant sur des corpus informatisés et annotés, des activités en ligne ont été créées à l'aide des deux logiciels Hot Potatoes et Weblinga. Elles touchent principalement à la compréhension et l'expression écrite avec quelques activités fondées sur la compréhension orale. La démarche, décrite par Cavalla (2007), suit ces trois étapes :

- Compréhension globale
  - o Questions générales : lecture attentive
  - o Puis questions plus spécifiques
- Compréhension spécifique
  - o Repérage de constructions : notamment Verbe + Nom
  - o Répétition
- Vérification de l'acquis
  - o Activités faisant appel à la mémoire

L'approche adoptée étant la linguistique de corpus, l'accent est mis sur l'environnement des unités lexicales en question. Ainsi les collocations sont elles présentées en contexte ce qui permet d'observer leur fonctionnement dans la chaîne discursive (Selva & *al.*, 2004).

Le projet FULS a permis, via des outils existants (Exogen et Scribplus) et en se basant sur un corpus d'écrits scientifiques et des études effectuées préalablement des spécificités phraséologiques de ce genre d'écrits, de développer des séquences didactiques : l'objectif étant d'apporter aux étudiants une aide à la rédaction universitaire. La progression telle qu'elle a été décrite par Cavalla (2012) comprend une découverte assez générale des collocations transdisciplinaires suivie d'un travail approfondi concentré sur des collocations spécifiques (exprimant la démarcation, l'évaluation et l'opinion) et enfin d'un réemploi en contexte de toutes les collocations abordées. Une séquence comprend un travail hors corpus (exercices lacunaires, exercices de repérage, exercices d'échelles de valeur) et un travail sur corpus (recherches guidées sur corpus et recherches libres). Un travail complémentaire de production peut être mené au moyen du logiciel Scribplus où

une série de consignes, de phrases, d'incitation préalablement conçues par l'enseignant accompagne l'apprenant progressivement à partir desquelles sera généré un texte définitif. Ce texte final est constitué des éléments pré-rédigés et des contenus saisis par l'apprenant à l'issue des sollicitations du logiciel. (Tran, 2010 : 24)

Pour l'aide à la mémorisation des lexies d'affects et des collocatifs intensifs associés, Cavalla (à paraître) s'intéresse aux représentations graphiques des réseaux collocationnels qui entraînent le développement de cartes conceptuelles.

De telles cartes peuvent servir de supports aux représentations hiérarchisées des connaissances et conduire l'apprenant à prendre conscience de l'organisation lexicale d'une langue et de son lexique personnel. Elles permettent la structuration et l'organisation de la pensée et en cela peuvent faciliter la mémorisation des éléments et de leurs liens par l'apprenant. L'enseignant peut les utiliser comme évaluation formative (ou sommative) et faire en sorte que les apprenants complètent leur carte au fil de leurs apprentissages. (à paraître)

Les responsables du projet ALFALEX<sup>40</sup> se sont intéressés à la génération automatique et semi- automatique des exercices contextuels traitant entre autres des collocations. ALFALEX est un projet de recherche financé par la K.U. Leuven qui tend à assurer un apprentissage semi-autonome dans le but de compenser le nombre réduit d'heures de cours de français à L'Université de Louvain (Selva & al., 2004).

ALFALEX (*Actieve Leeromgeving Frans voor Anderstaligen Lexicon*, Environnement d'apprentissage actif de français pour allophones Lexique) est un environnement informatique en ligne d'aide à l'apprentissage lexical du français langue étrangère (FLE) (<http://www.kuleuven.ac.be/alfalex>). Il se compose d'exercices sur de nombreux aspects du lexique, d'un module de diagnostic d'erreurs et d'un dictionnaire personnel. En outre, il consigne l'ensemble des réponses des étudiants dans une base de données, ce qui permet à ceux-ci de refaire des exercices suivant certains critères. Du côté enseignant, il est possible d'obtenir des statistiques sur l'ensemble des réponses. (Selva & al., 2004 : 1)

En plus des exercices proposés, l'environnement comprend la BLF (La base lexicale du français) qui donne accès au DAFLES (Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde) et au DAFA (Dictionnaire d'apprentissage du

---

<sup>40</sup> URL : <http://www.kuleuven.be/alfalex>

français des affaires). Dans le DAFLES figure un exercice sur les collocations qui consiste à compléter le reste d'une collocation et ce en se basant sur le contexte. La nouveauté dans cet exercice réside premièrement dans le fait qu'une aide est fournie aux apprenants, une indication sous la forme d'une fonction lexicale (Mel'čuk & al, 1995) et de son argument. Deuxièmement, la solution fournie par l'apprenant sera comparée avec tous les verbes supports du mot en question se trouvant dans le DAFLES pour s'assurer qu'elle en fait partie. Le verbe employé dans la phrase d'origine pourrait avoir des synonymes et la solution donnée pourrait en faire partie.

Dans le cadre de sa thèse, Kosolritthichai (2007) a réalisé un outil pédagogique intégrant les collocations et destiné à des apprenants de FLE. Il s'agit d'un dictionnaire à finalité didactique, les collocations y sont présentées avec leurs définitions ainsi que des exemples d'emploi, oraux et écrits. Cet outil pédagogique est accompagné d'un cahier d'exercices et d'un guide pédagogique. Les particularités de ce dictionnaire proviennent du fait que celui-ci fournit des descriptions sémantiques de collocations ainsi que des phrases exemples illustrant l'usage des collocations dans la production linguistique des locuteurs natifs. La présentation des informations collocationnelles par le biais de l'approche sémasiologique adoptée facilite la recherche des collocations. Ainsi, les utilisateurs peuvent trouver des collocations recherchées non seulement dans l'article de la base mais aussi dans l'article du collocatif. Sur le plan pédagogique, le dispositif d'informations collocationnelles pourrait servir d'outil d'autoformation pour l'apprentissage des collocations, ce qui permet aux apprenants d'apprendre en autonomie les collocations dans la langue française.

Enfin nous faisons référence au LAF (2007), *Lexique actif du français*, élaboré par les concepteurs de la théorie linguistique Sens-texte dont nous avons parlé précédemment. Il s'agit d'un ouvrage conçu pour pouvoir être exploité par les enseignants, les professionnels de la langue ainsi que les apprenants du FLM, FLE et FLS. Après avoir élaboré le *Dictionnaire explicatif et Combinatoire du français contemporain*, que nous présentons ultérieurement dans le paragraphe consacré aux dictionnaires, Mel'čuk et Polguère publient ce manuel volumineux, de 400 pages environ et proposent une approche structurée de l'apprentissage du vocabulaire. La première partie de ce manuel prépare l'usage de la seconde partie ; il s'agit donc d'un guide permettant à l'utilisateur une meilleure exploitation des informations dictionnaires composant la partie suivante et présentant donc une explication de la théorie Sens-Text

et de la lexicologie explicative et combinatoire. Quant à la seconde partie, c'est un "échantillon de dictionnaire" – le nombre de lexies étant limité – dont chaque entrée comporte un sommaire en cas de polysémie du vocable, une étiquette sémantique, une formule actancielle, des dérivations sémantiques et des collocations. Il s'agit donc d'une mine d'information exploitable pour élaborer des activités pédagogiques (Piémont, 2009).

Pour conclure sur la place des collocations dans l'enseignement, ce qui semble être une évidence pour quasiment tous les linguistes et didacticiens, c'est la nécessité de les enseigner. Mais comment procéder ? « Dans l'enseignement des langues (maternelles et secondes), les collocations doivent encore trouver leur place [...]. S'il s'avère qu'une sensibilisation aux problèmes posés par les collocations peut être utile, on peut se demander comment l'intégrer à l'enseignement d'une langue » (Grossmann & Tutin, 2003 : 9-10). Wokush (2005) s'interroge également : « s'il paraît évident qu'il faut en tenir compte dans l'enseignement d'une langue étrangère, le comment l'est beaucoup moins » p.27.

Insister uniquement sur le fait de devoir les aborder (Cadre Européen Commun de Référence) - à un niveau précoce ou non - d'une façon explicite (Lewis, 2006 ; Nation, 2001) et systématique (Mel'čuk & Polguère, 2007) n'est plus satisfaisant. Les enseignants qui sont désormais convaincus de l'intérêt des collocations réclament des méthodologies d'enseignement adaptées à leur public d'apprenants. La sensibilisation dans le cadre d'une approche contrastive nous paraît intéressante, il faudrait cependant prendre en considération, comme nous l'avons déjà noté, le public en question. Il faudrait également tenir compte de leurs objectifs d'apprentissage pour choisir convenablement les collocations à enseigner, collocations d'ordre général ou spécialisées.

### **2.1.3.2 Collocations dans les dictionnaires**

L'étude des collocations en lexicographie française remonte à bien longtemps selon Hausmann et Blumenthal (2006). « Les collocations ont toujours eu une place de premier choix, et ceci grâce à l'Académie française ». (p.6) ; celle-ci privilégiait les collocations au détriment des citations. Elles ont cependant commencé à perdre ce statut dans les années 80 pour faire désormais partie de la catégorie peu spécifique des exemples. « Pour l'époque moderne, on en arrive à ce constat sidérant : les dictionnaires

sont bourrés de collocations, mais les lexicographes ne ressentent pas - ou peu – le besoin de les nommer » (p.7).

Actuellement, bien qu'il y ait manifestement un consensus sur l'importance des collocations, il s'avère que leur statut dans les dictionnaires est loin d'être clair. D'ailleurs, « il suffit de feuilleter quelques dictionnaires pour se rendre compte de la relative pauvreté des données qui concernent les collocations » (Boogards, 1997 : 33). En abordant le phénomène collocatif, Siepmann (2006) constate que « curieusement, aucun dictionnaire actuellement disponible sur le marché ne répertorie les unités lexico-grammaticales qui permettraient d'atteindre un niveau de compétence lexicale proche de celui d'un locuteur natif » (Siepmann, 2006 : 99). De nos jours, ce sont les corpus numérisés et le traitement automatique de la langue qui sont en train de révolutionner – une révolution qui n'est pas sans limites – la lexicographie dans le monde ainsi que les recherches sur la phraséologie.

Alors que dans les autres disciplines de la linguistique, l'apport des corpus et du TAL consiste principalement en un gage d'objectivité, en phraséologie les corpus apparaissent comme les piliers même de la recherche, puisque eux seuls permettent en effet de confirmer le statut phraséologique de certaines constructions polylexicales (Pecman 2005 : 110)

En 2006, Hausmann et al. se demandent pourquoi il n'existe pas encore en français un outil comparable à l'*Oxford Collocation Dictionary* « capable de nous fournir pour chaque mot de base une liste de mots-satellites présélectionnés par la langue française – de mots justes, disait-on autrefois – pour exprimer une idée, articulée tout à fait différemment dans d'autres langues ? » (Hausmann & al., 2006 :11). Un outil aussi volumineux n'existait pas encore en France et ce n'est qu'en 2007 qu'une équipe de lexicographes publie le *Dictionnaire des combinaisons de mots – Les synonymes en contexte*.

Plusieurs recherches menées récemment et d'autres qui sont toujours en cours travaillent dans cette même optique mais à un niveau beaucoup plus modeste, comme le travail de Pecman (2004) qui en se basant sur un corpus d'écrits scientifiques a pu constituer une base de données phraséologiques en rapport avec la langue scientifique générale, une base qui lui a permis par la suite d'établir les différentes structures



collocationnelles dans lesquelles s'expriment les thèmes majeurs de ce domaine. Un autre travail a été mené par Tutin, Novakova, Grossmann et Cavalla (2006) et avait pour principal objectif de mettre en place une typologie des N\_affect les plus courants du français et ce en fonction de leurs propriétés combinatoires. Ces recherches sont donc consacrées à des domaines très particuliers de la langue, elles peuvent servir de référence pour l'élaboration de dictionnaires spécialisés.

Concernant les constats observés dans les outils dictionnaires présents, il est noté que le nombre des collocations introduites dans les dictionnaires par exemple est en constante augmentation. Toutefois il reste beaucoup de lacunes et de manque à combler; à titre d'exemple, le fait qu'elles ne sont pas désignées comme telles dans les différents articles ou qu'elles ne sont pas différenciées des autres combinaisons libres ou totalement figées. L'ajout des collocations se fait d'une façon arbitraire et le choix comme entrée d'un de ses deux éléments (base et collocatif) se fait indifféremment (Bogaards, 1997 : 34), alors que « celui qui rédige un texte cherche le collocatif à partir d'une base connue et non inversement » (Hausmann, 1972 : 192). Kosolritthichai (2007) émet le constat suivant :

L'information collocationnelle d'un mot se trouve soit à l'intérieur du corps de l'article dictionnaire soit dans les phrases-exemples. Ainsi, il se trouve que les collocations sont difficilement repérables et que leur quantité est faible comme souligne F.J. Hausmann « *Nos dictionnaires généraux étant essentiellement onomiques, il ne faut pas s'étonner du peu de collocations qu'on trouve dans les articles-bases.* ». (Kosolritthichai, 2007 : 19-20)

A ces constats, Petra Ludewig (2001) ajoute:

En général les renseignements collocatifs donnés sont suffisants pour les comprendre en lisant des textes. Et quant à la production de textes ils sont en général suffisamment informatifs pour les locuteurs natifs, mais dans l'optique des apprenants de langues étrangères ils sont souvent trop superficiels et manquent de détails concernant leur variabilité morphosyntaxique ce qui est nécessaire de savoir pour s'en servir correctement. (Petra Ludewig, 2001 : 2)

Laurens (1999) effectue une analyse comparative de six dictionnaires. Elle choisit

de travailler sur le Micro-Robert, le Robert Junior, le Petit Robert, le Lexis Larousse, le Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch et le Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Elle conclut qu'ils sont différents du point de vue du traitement des collocations. Non seulement le nombre de collocations diffère beaucoup, mais aussi leur présentation. Certains se contentent de mentionner les collocations sans fournir une explication alors que les apprenants d'une langue étrangère ont besoin d'un minimum de commentaire. Elle constate aussi que les collocations verbales sont globalement très peu représentées contrairement aux collocations adjectivales. Les différences se situent aussi au plan typographique, certains dictionnaires comme le DAFA impriment les collocations en gras ce qui fait qu'elles sautent aux yeux et marquent en plus les rapports synonymiques et antonymiques ce qui constitue une véritable innovation, parce qu'aucun autre dictionnaire ne le fait.

Nous pouvons accéder aux informations collocationnelles dans des outils dictionnaires variés : des dictionnaires de langue générale comme Le Petit Robert, d'autres spécialisés comme le Dictionnaire combinatoire de Zinglé et Brobeck-Zinglé (2003) ou encore destinés – ouvertement – à des fins pédagogiques comme le Dictionnaire des Cooccurrences de Beauchesne (2001) avec en sous-titre "au service de l'écriture". Ces différents outils peuvent exister en versions papier et/ou électroniques. Dans ce qui suit, il n'est pas question bien évidemment de faire une revue exhaustive de l'ensemble de ces outils. Nous nous contentons d'en évoquer quelques uns spécialisés en matière de combinatoire lexicale.

Convaincus que le dictionnaire est la cible et le produit final des recherches lexicologiques, Mel'čuk & *al.* (1995) en proposent un modèle révolutionnaire et décrivent en détail les traits spécifiques d'un DEC (Dictionnaire Explicative et Combinatoire) dans lequel ils accordent une place importante aux collocations qu'ils traitent sous l'étiquette de « semi-phrasèmes » en affirmant que « les locuteurs parlent par phrasèmes, que les textes ne sont constitués que de phrasèmes de toutes sortes et que la séparation entre les dictionnaires de mots et les dictionnaires de phraséologismes n'a pas sa raison d'être » (Mel'čuk & *al.*, 1995 : 48). Concernant la macrostructure, les 4 volumes édités sont élaborés autour de champs sémantiques (parties du corps, sentiments, verbes de communication, etc.) et se caractérisent principalement par un souci d'uniformité au niveau de la description de toutes les unités appartenant au même champ sémantique. Une autre caractéristique soigneusement recherchée est

l'exhaustivité interne: chaque unité lexicale est présentée avec l'ensemble des informations nécessaires à son utilisation, avec les cooccurrents, les collocations, les clichés et tout ce qui se rapporte à la lexie vedette. Tout article de lexème a une structure rigide qui comporte une section sémantique (définition), une section syntaxique (schéma de régime) et une section "lexico-combinatoire" (fonctions lexicales).

La bonne structuration et l'uniformité des données sont censées équiper au mieux d'une part les enseignants en les aidant à préparer des exercices spécialisés dans le domaine des collocations, et d'autre part les apprenants qui une fois avoir compris la structure générale « deviendront capables de produire certaines collocations par analogie. » (Mel'čuk, 1993). En effet, les liens paradigmatiques et syntagmatiques qui relient les unités lexicales au réseau lexical de la langue sont bien représentés dans ce dictionnaire à travers les Fonctions lexicales – caractères universelles valables pour toutes les langues –, la grande originalité de ce dictionnaire. Une application de fonction lexicale se décrit par une formule du type  $f(x)=y$ , où  $x$  est l'argument de la fonction lexicale  $f$  et  $y$  est la valeur « retournée ». Par exemple, la fonction lexicale Magn, qui dénote les modificateurs d'intensification, permet d'avoir des relations de cooccurrence tels que : Magn (fièvre) = de cheval ; Magn (appétit) = bel, bon, gros, insatiable. D'autres reflètent des relations synonymiques et antonymiques : SYN (voiture) = auto, Anti (bon) = mauvais. Les concepteurs du DEC se sont mis ultérieurement à l'élaboration d'une version grand public à vocation pédagogique, faisant partie du LAF auquel nous avons fait référence précédemment.

Parmi les dictionnaires fidèles à leur principe de dictionnaire d'apprentissage (Laurens, 1999 : 50), nous trouvons le DAFA (Binon & al., 2000), Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires, « un dictionnaire d'apprentissage semi-multilingue, axé sur la production » (Binon & al., 2002). Les collocations y sont classées selon des critères à la fois morphosyntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Un autre dictionnaire a été élaboré suite au DAFA, le DAFLES, Dictionnaire d'Apprentissage du Français Langue Étrangère ou Seconde, un dictionnaire électronique pour apprenants du français sur internet s'intéressant aux unités polylexicales tout en se basant sur les fonctions lexicales de Mel'čuk. Il s'agit aussi d'un dictionnaire semi-multilingue (monolingue avec traduction de chaque sens en cinq langues) où

les unités polylexicales sont reliées aux lexies par une table de

jonction qui modélise la relation plusieurs-à-plusieurs : en effet, une lexie peut avoir plusieurs collocations ou expressions associées (se mordre les doigts, montrer du doigt, etc. pour le sens principal de doigt), et une collocation ou une expression peut être accessible depuis, ou reliée à, tous ses composants pertinents (mordre et doigt pour se mordre les doigts). Les liens entre les lexies et les unités polylexicales contiennent également une fonction lexicale qui permet de classer ces dernières suivant leur nature. (Selva & al., 2000 : 5)

Parmi les dictionnaires consacrés uniquement aux cooccurrences, nous mentionnons le Dictionnaire combinatoire du français: expressions, locutions et constructions conçu par Zinglé & Brobeck-Zinglé (2003). Nous mentionnons aussi celui de Beauchesne (2001), le *Dictionnaire des cooccurrences*, qui se veut comme son sous-titre l'indique au service de l'écriture. L'accès aux cooccurrences s'y opère à partir de la base suivie respectivement par les collocatifs adjectivaux, rangés par ordre alphabétique, puis les collocatifs verbaux, par type de construction, sans information sémantique. Comme le signale Tutin (2005) « les autres types de collocatifs, en particulier nominaux, qui sont pourtant assez courants (*cri d'admiration, bouffée d'angoisse*) ne sont pas recensés ». L'enrichissement de ce dictionnaire a donné lieu récemment à Le Grand Dictionnaire des cooccurrences (2010), fruit d'un travail entrepris par Beauchesne et conclu par ses filles après sa mort.

En matière des collocations, Tutin (2005) insiste sur le fait que dans le but d'une meilleure acquisition et d'un usage approprié, il importe, dans un dictionnaire, de fournir une information linguistique détaillée (syntaxique et sémantique) sur les collocations. Elle formule aussi sa préférence pour un accès onomasiologique et souligne l'intérêt de rajouter des précisions sur l'emploi des mots : « en effet, même si les collocations sont souvent assez transparentes (donc faciles à décoder), il est parfois difficile de prédire leur usage » (Tutin, 2005 : 39).

Le passage de la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage (Galisson, 1987) se met progressivement en place, favorisé par le développement des ressources électroniques qui permettent un accès beaucoup plus facile aux informations recherchées, notamment l'information collocationnelle. Les dictionnaires conçus dans une perspective didactique devront tenir compte des besoins spécifiques des apprenants, comme c'est le cas dans la conception d'une méthodologie d'enseignement. Les besoins

des apprenants d'une langue diffèrent de ceux des locuteurs autochtones et les lexicographes devront s'y adapter et se plier aux habitudes, objectifs, processus d'apprentissage des locuteurs non natifs. (Binon & *al.*, 1999).

## **2.2 Collocation : fondement théorique et état de l'art**

Nous avons dans le premier point de cette deuxième partie montré l'intérêt de sensibiliser les apprenants surtout non natifs au potentiel collocationnel que possèdent beaucoup de lexies dans une langue. Nous avons évoqué les différentes approches existantes en matière d'enseignement et certains travaux dictionnaires consacrés au phénomène collocationnel. Nous allons dans le point suivant essayer d'expliquer ce qu'est une collocation qui est avant tout une unité phraséologique, et ce en retraçant son historique et en dressant un bref récapitulatif de ses principales propriétés. Ensuite nous passerons en revue les différentes typologies établies pour classer les différents types de collocations.

### **2.2.1 Collocation : unité phraséologique**

Nous avons tous l'impression que la liberté dans l'utilisation des mots est absolue, que les contraintes dans le choix des mots sont inexistantes et que nos possibilités sont sans limites. Nous sommes persuadés que nous pouvons utiliser les mots du langage courant comme il nous sied. Et pourtant, des restrictions existent et la liberté de choix semble bien être une illusion, du moins partielle. (Clas, 1994 : 576)

En effet, il existe bel et bien des sélections lexicales qui s'opèrent lors de la production verbale. Selon Sinclair (1966), toute combinaison de mots reste possible mais certaines combinaisons ont simplement plus de chances de se réaliser que d'autres. Ces combinaisons lexicales sont très disparates tant au niveau structurel que sémantique, ce qui explique la profusion d'appellations différentes et de classements qui leur sont respectivement attribuées et consacrés. D'ailleurs, à ce sujet, Gaston Gross (1996) évoque « une grande cacophonie » (Gross, 1996 : 5).

Nous portons notre attention sur un modèle particulier de classement de ces combinaisons reposant sur le principe du continuum. Au premier pôle de ce continuum se situent les combinaisons libres dont le sens est totalement compositionnel. À l'opposé, se situent les combinaisons totalement restreintes qui ne peuvent pas avoir d'interprétation compositionnelle. Ce classement

peut être vu comme permettant un premier tri de l'immense quantité

d'unités polylexicales que possède chaque langue. Entre les deux, on a les *idiomes figuratifs* et les *collocations restrictives*. Ce modèle [...] est proposé, à quelques nuances près, par des linguistes comme Howarth (1966, 1998), Cowie (1998), Mel'čuk (1993, 1998), mais on y trouve des éléments de ressemblance également avec le classement de Hausmann (1984). (Pecman, 2004 : 142).

Bally (1909) avait noté également qu'« entre les extrêmes [...] se placent des groupes intermédiaires appelés séries phraséologiques » (Bally, 1909 : 66). Idioms figuratifs, collocations, séries phraséologiques et tant d'autres dénominations sont souvent employées indifféremment pour désigner des séquences phraséologiques différentes; ce constat soulignant la présence d'une confusion terminologique a fait l'objet de nombreux colloques et études phraséologiques et a été d'ailleurs soulignée par nombreux linguistes et phraséologues (Mejri, 2007 ; Pecman, 2004).

En fait, les préoccupations de la phraséologie - une discipline qui s'est essentiellement développée dans le cadre de l'approche contextualiste - ont évolué et ont changé progressivement (Gledhill, 2008). La phraséologie traditionnelle s'intéressait essentiellement à l'identification et au classement des unités dites idiomatiques. Par la suite, les linguistes « systémiques » se sont mis à examiner le fonctionnement de ces unités dans des contextes particuliers ou dans le système lexico-grammatical en général (Gledhill, 2008). Les débats suscités par les premières préoccupations n'ont pas pour autant cessé d'exister : les difficultés d'identification et de définition se perpétuent encore. Concevoir par exemple la phraséologie comme étant l'étude de la phrase serait inadéquat selon González Rey (2007 : 5) : « placée à mi-chemin entre le lexique et la syntaxe, la phraséologie s'occupe des signes polylexicaux composés d'au moins deux mots (parfois même d'un seul si son emploi est idiomatique), stables, répétés et souvent figurés ». González Rey ajoute que « polylexicalité, figement, répétition et institutionnalisation sont en fait les propriétés essentielles » qui permettent d'identifier les unités objets d'étude de la phraséologie. Les phraséologues et linguistes qui ont particulièrement tenté de définir et de classer ces unités n'ont pas forcément opté pour ces mêmes propriétés et critères. L'hétérogénéité de ces unités ainsi que de leurs critères définitoires adoptés sont d'ailleurs à l'origine de multiples typologies élaborées dans les différentes traditions russe (Telija, 1992 ; Baranov & Dobrovolskii, 1996), anglaise (Glaser, 1998 ; Howarth, 1996, 1998 ; Cowie, 1998), francophone (Gross, 1996 ;

Mel'čuk, 1993 ; Mel'čuk, 1998 ; González Rey, 2002 ; Tutin & Grossmann, 2003), ou autres.

« Qu'est-ce qu'une unité phraséologique? » est une question abordée de manière approfondie par Pecman (2007) qui s'intéresse aux différentes typologies des unités phraséologiques élaborées au fil du temps et auteurs ainsi qu'aux critères qui les soutiennent. Pecman (2004) nous présente ainsi une revue assez complète des différentes définitions accordées à l'unité phraséologique basées sur le comportement sémantique (Zinglé, 2003), l'aspect préfabriqué (Wray & Perkins 2000), la fréquence (Altenberg, 1998) ou encore la notion d'association arbitraire entre les mots (Benson 1989). Elle souligne l'omniprésence de ces unités dans la langue ce qui explique d'ailleurs le nombre conséquent d'études qui s'y penchent. Elle souligne de même « le flou terminologique et les avis partagés sur ce qui relève du domaine de la phraséologie » qui « sont largement responsables d'un sentiment général de perplexité qui règne à son égard ». Sa propre conception de l'« unité phraséologique » est assez large mais en harmonie avec son objectif de recherche qui consiste à explorer les phénomènes collocatifs dans le discours scientifique : « toute association arbitraire de deux ou plusieurs mots susceptibles d'être réutilisée a droit au statut d'unité phraséologique ».

Au sujet des collocations, Pecman assure que « certains termes qui servent à désigner les UP d'une manière générale connaissent des acceptions complémentaires, des nuances de sens qui sont reconnues d'une manière unanime, ce qui rend la situation encore plus confuse » (Pecman, 2004 : 22). C'est justement l'exemple de la collocation dont

*son utilisation en tant que synonyme d'UP, il faut le reconnaître, un peu abusive, réfère plus précisément au phénomène linguistique par lequel une unité lexicale de la langue manifeste une préférence marquée à se combiner à une autre unité de la langue donnée, au détriment de toute autre unité synonymique, à cause de contraintes qui ne sont ni syntaxiques ni sémantiques mais d'usage. (Pecman, 2004 : 22)*

Nous pouvons avancer, en nous référant au continuum de la combinatoire lexicale et dans une première approche définitoire, que « la collocation » fait partie d'un ensemble regroupant différentes unités phraséologiques se distinguant d'une part des combinaisons libres et d'autres part des expressions totalement figées et préconstruites.



Quoique notre étude se limite à l'étude des collocations, il nous paraît intéressant de présenter brièvement certaines des typologies<sup>41</sup> mentionnées auparavant pour avoir un aperçu du statut des collocations au sein de l'ensemble des unités lexicales touchées par le phénomène du figement.

### **Typologie de Bally (1963)**

Si l'existence des « expressions » ou des « combinaisons non libres » a été évoquée en premier par Saussure, c'est à Charles Bally que remontent pour autant les premières recherches portant sur les particularités de ces combinaisons. Dans son *Traité de Stylistique française*, Bally (1909 : 66) - considéré comme étant le père de la phraséologie française - affirme que « l'assimilation des faits de langage se fait surtout par les associations et les groupements dans lesquels l'esprit fait entre les mots ». Il établit une typologie dans laquelle il distingue trois types de groupements de mots et ce en se basant essentiellement sur les deux critères de la répétition et du figement. Il précise toutefois : « nos classifications n'ont rien de rigide ; c'est l'instinct qui doit guider la recherche » (p.72) :

- **Les groupements passagers** sont des combinaisons de mots à caractère libre. Ces groupements à force d'être répétés pourraient se transformer en séries ou en unités phraséologiques.
- **Les séries phraséologiques** sont des groupements usuels représentant des cas intermédiaires et dont la cohésion n'est que relative. Il s'agit de groupements de mots entre lesquels une certaine affinité coexiste.
- **Les unités phraséologiques** sont des groupements de mots dont la cohésion est absolue et forment par conséquent des unités indécomposables au niveau du sens.

### **Typologie de Gross (1996)**

Gross (1988) a essentiellement travaillé sur des corpus qui lui ont permis de constater l'importance statistique et l'omniprésence des expressions touchées par le phénomène du figement dans la langue. Il a pu ainsi s'apercevoir que ces expressions présentent une certaine normalité ce qui permet de les classer malgré le fait qu'ils soient des « assemblages sémantiquement aberrants » (1982 : 175).

---

41 Les typologies présentées sont élaborées dans le cadre des travaux consacrées à la phraséologie française.

Plusieurs critères se trouvent à la base de sa typologie : le figement, l'opacité sémantique, la non-compositionnalité et les restrictions syntaxiques. Dans sa méthodologie de classement des unités polylexicales, il s'est basé sur des règles de la grammaire générative transformationnelle. « Le degré de figement d'une unité polylexicale étant en effet calculé en fonction de sa déficience transformationnelle » (Pecman, 2004 : 132). Ainsi il a pu établir un classement des UP fondé sur le critère de fonction (nom composés, déterminants composés et locutions) et une sous-classification des noms composés ou des locutions adverbiales fondé tantôt sur des paramètres d'ordre syntaxique tantôt sur des paramètres d'ordre sémantique.

### Typologie de Mel'čuk

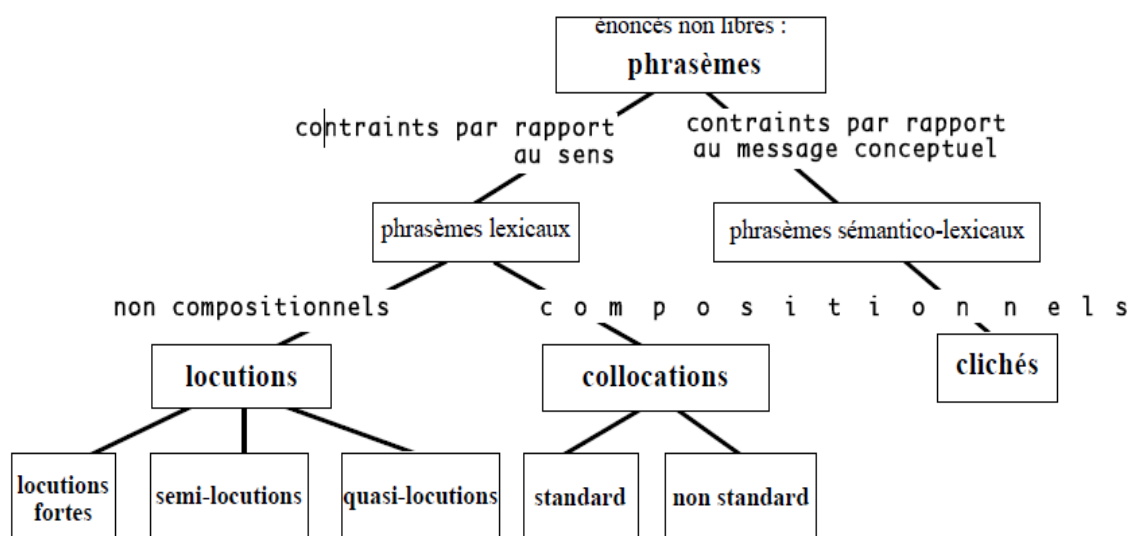


Figure 2 : Typologie de Mel'čuk

Mel'čuk choisit le terme « phrasème » pour désigner les groupements de mots touchés par le phénomène du figement. Il définit le « phrasème » comme étant « un énoncé multilexémique non libre ». La caractérisation et la classification des « phrasèmes » s'effectue chez Mel'čuk selon les deux axes paradigmatiques et syntagmatiques. Il établit une première distinction entre phrasèmes lexicaux et phrasèmes sémantico-lexicaux et une seconde distinction entre phrasèmes sémantiquement compositionnels et d'autres non-compositionnels. Sa typologie

comporte ainsi trois classes majeures de phrasèmes qu'il représente dans le schéma<sup>42</sup> ci-dessous. A ces trois classes, il en rajoute une quatrième consacrée aux « pragmatèmes ». Le « pragmatème » est défini comme étant une expression lexicale contrainte par la situation de son emploi.

### Typologie de González Rey (2002)

La typologie de González Rey distingue trois groupes de combinaisons de mots: le premier comporte les expressions idiomatiques comprenant des énoncés idiomatiques et des syntagmes idiomatiques. Le deuxième concerne les collocations dont les formatifs peuvent être à sens compositionnel, former des groupements préférentiels, des solidarités lexicales ou des implications. Le dernier groupe est consacré aux parémies. Ces trois ensembles ont en commun les traits suivants : la polylexicalité, le figement, la reproduction et l'institutionnalisation. Les différences se situent par contre aux deux plans sémantique et pragmatique et sont représentées dans un tableau élaboré par González Rey (2002: 71) dans son ouvrage *La phraséologie du Français*.

	Forme (polylexicalité-figement)	Usage(répétition-institutionnalisation)	Sens (compositionnel) Fonction (référentielle)
Phraséologie collocationnelle	+	+	+
Phraséologie Idiomatique	+	+	-
Phraséologie Parémiologique	+	+	+/-

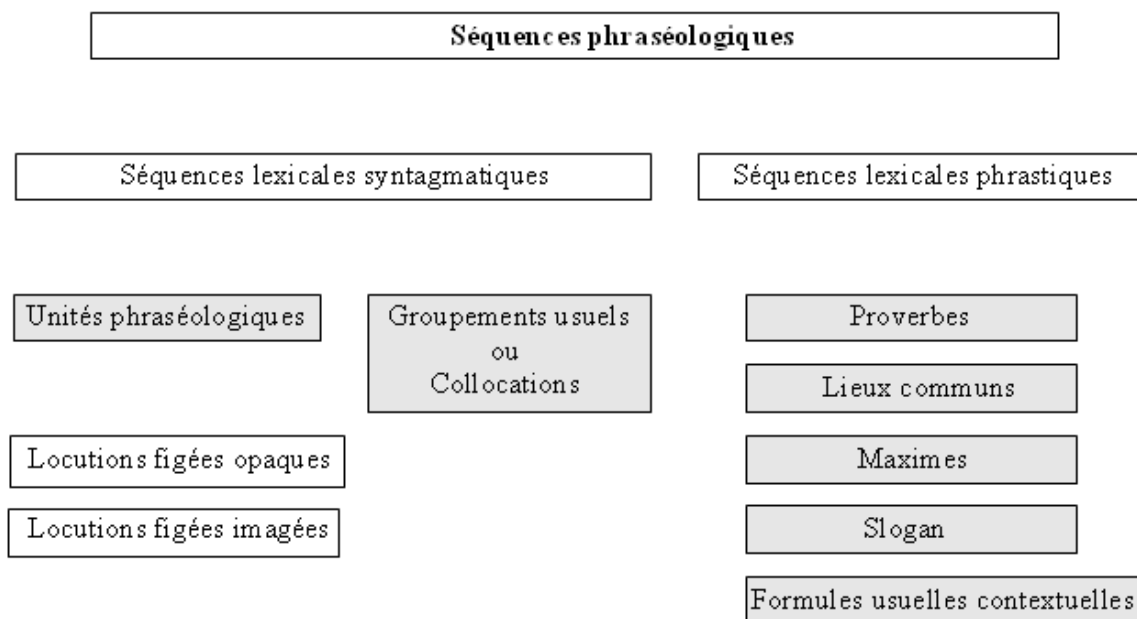
Tableau 4 : Différences entre les trois ensembles phraséologiques distinguées par González Rey (2002)

### Typologie de Grossmann et Tutin (2003)

Dans le cadre de leurs études phraséologiques portant essentiellement sur les collocations, Grossmann et Tutin (2003) ont eux aussi conçu une typologie des "séquences phraséologiques".

---

42 Ce schéma figure dans un article intitulé « Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais... » de Mel'čuk. Publié sur [http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Mel'čuk\\_Phrasemes2011.pdf](http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Mel'čuk_Phrasemes2011.pdf)



**Tableau 5 : Schéma récapitulatif de la typologie de Grossmann et Tutin (2003)**

Comme le montre le schéma ci-dessus, deux catégories sont distinguées: les séquences lexicales phrastiques et les séquences lexicales syntagmatiques. Les premières sont des expressions dont le sens est essentiellement non compositionnel. Quant aux séquences syntagmatiques, elles sont des expressions semi-figées et se présentent sous forme d'unités phraséologiques ou de groupements usuels et ce en fonction de leur degré de figement. Les groupements usuels correspondent aux collocations, expressions binaires constituées d'une base et d'un collocatif (Grossmann & Tutin, 2003).

Les typologies évoquées témoignent de la nécessité d'une telle démarche de classement permettant de décrire et de saisir les différentes formes phraséologiques qui abondent dans la langue française et ce afin d'éviter les généralisations abusives. Cette démarche est d'autant plus intéressante qu'elle permet aux didacticiens d'en profiter dans la conception des différentes méthodologies d'enseignement.

Nous retenons au sujet des collocations, et en guise de conclusion, qu'elles sont des associations lexicales usuelles et préférentielles, manifestant un certain degré de figement et dont les constituants connaissent une certaine affinité et solidarité. Une définition qui paraîtrait simple et claire d'un phénomène linguistique qualifié cependant de complexe. Ces associations comme nous l'avons évoquées précédemment restent encore problématiques, d'autant plus que les spécialistes ne sont toujours pas d'accord

sur ce qui peut être classé sous l'étiquette « collocation ». Dubreil (2006) remet en question l'emplacement de ces expressions semi figés dans le continuum allant du libre au figé, et se pose la question de savoir « où commence et où finit le semi-figé ? » (Dubreil, 2006 : 11)

Sur ce nous trouvons utile de retracer brièvement l'émergence de ce concept, de passer en revue certaines de ses propriétés ainsi que certaines des typologies conçues spécialement pour ce phénomène.

### **2.2.2 Collocation : émergence du concept**

Les études portant sur les collocations ont été au départ menées comme nous venons de le voir dans le cadre des études consacrées aux différentes unités phraséologiques et ce avant qu'elles ne deviennent à elles seules le centre d'intérêt de maintes disciplines à savoir la lexicologie, la lexicographie, la linguistique de corpus, le traitement automatique des langues, la didactiques des langues maternelles et étrangères, etc. Bally (1909) fut le premier à évoquer ce phénomène linguistique et Firth, dans les années 30, le premier à utiliser le terme collocation (Williams 1999), deux faits établis dans l'histoire de la collocation. Néanmoins ce concept reste problématique et ce à de différents niveaux : le terme collocation est polysémique, son explication est loin de faire l'unanimité des linguistes et l'histoire de ce concept témoigne des différentes appellations qu'il a connues. Certaines de ces appellations sont d'ailleurs évoquées précédemment dans la partie consacrée aux typologies des unités phraséologiques, d'autres le sont dans un inventaire établi par Kosolritthichai (2007) et que nous présentons ci-dessous.

Année	Linguiste	Terminologie
1947	V.V. Vinogradov	Phraseological combinations
1974	O. Akhmanova	Word combinations
1979	R.S. Ginzburg	Phraseological units
1986	R. Gläser	Phraseological units
	M. Benson	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recurrent combinations</li> <li>● Fixed combinations</li> </ul>
1991	L. Lipka	Phrasal lexemes
1992	J.R. Nattinger & J.S. DeCarrico	Lexical phrase
1994	A.P. Cowie	Word combinations
1995	I. Mel'čuk	Semi-phasème
2001	R. Moon	Phrasal lexemes
2003	F. Grossmann & A. Tutin	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Association lexicale</li> <li>● Association syntagmatique restreinte</li> <li>● Briques pré-construites</li> </ul>
2004	N. Schmitt	Formulaic sequence

**Tableau 6 : Différentes appellations des collocations (Kosolritthichai, 2007)**

Quant aux différentes explications fournies au fil des temps et auteurs, deux grandes approches se sont distinguées. La première est l'approche statistique basée sur le contexte et la fréquence et représentée par l'école britannique contextualiste (Firth, Halliday et Sinclair, Benson). Quant à la seconde est l'approche sémantique essentiellement préconisée par des linguistes francophones dont les principaux représentants sont Hausmann et Mel'čuk, Polguère et plus récemment Grossmann et Tutin.

### **2.2.2.1 Émergence du concept dans la combinatoire de l'anglais**

L'histoire raconte que Charles Bally fut le premier à mettre en évidence l'existence des collocations et ce dans le *Traité de stylistique française* publié en 1909. Ces collocations y sont évoquées sous deux dénominations différentes « séries phraséologiques » et « groupements usuels » et y sont illustrées par de nombreux exemples, nous en citons : grièvement blessé, gravement malade, désirer ardemment, aimer éperdument, intimement lié, prendre un engagement, chaleur accablante. Cependant ces observations ne trouvent pas immédiatement écho dans les travaux de ses successeurs (Hausmann & Blumenthal, 2006 ; González Rey ; 2007).

Cette analyse n'a laissé aucune trace immédiate dans la linguistique de son temps. Trois raisons semblent être à l'origine de cette réception ratée. D'abord, le genre de publication choisi, un traité de stylistique pratique pour étrangers. [...] Ensuite, la terminologie choisie, trop périphrastique, insuffisamment identifiante et individualisante. Pour finir, l'éloignement de ce sujet des grands courants de la linguistique de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (Hausmann & Blumenthal, 2006 : 8).

En effet, il a fallu attendre les années trente pour que l'émergence ainsi que la consolidation du concept « les collocations » commencent à avoir lieu et curieusement grâce au contextualisme britannique : « Les contextualistes ont non seulement défini le concept, ils ont également préconisé des méthodes d'analyse de ces phénomènes basées sur les textes et le calcul statistique » (Orliac 2006 : 14).

Firth, le fondateur du courant contextualiste, crée le terme « collocation » sans pour autant fournir une explication formelle et concise de la notion que recouvre ce terme (Orliac, 2006 ; Dubreil, 2006 ; Williams, 1999 et 2001 ; González Rey, 2001) : « Firth a introduit et décrit le concept de collocation par des exemples, sans toutefois en proposer de réelle définition ni de formalisation » (Dubreil, 2008). Firth affirme par ailleurs que, dans l'interprétation du sens d'un énoncé, l'étude des collocations y contribue au même titre que la phonétique, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Il ajoute que « Meaning by collocation is an abstraction at the syntagmatic level and is not directly concerned with the conceptual or idea approach to the meaning of words. [1957: 196] ». Léon (2008 : 16) a noté l'évolution de la notion « collocation » dans l'œuvre de Firth.

Désignant tout d'abord la cooccurrence de deux éléments linguistiques quelconques (morphème, mot, syntagme ou expression quelconque) dans toute étendue de texte, elle se concentrera ensuite sur l'attente mutuelle (« mutual expectancy » ou « collocability ») qu'un mot fait porter sur un autre.

Le travail de Firth est repris par son disciple Halliday, le créateur de la grammaire fonctionnelle. Halliday considère que les collocations sont des cooccurrences dépassant un certain taux de fréquence et propose la définition suivante: « Collocation is the syntagmatic association of lexical items, quantifiable, textually, as the probability that

there will occur, at  $n$  removes (a distance of  $n$  lexical items) from an item  $x$ , the items  $a$ ,  $b$ ,  $c$ ... [Halliday, 1969 : 276] ». Il s'intéresse particulièrement à l'analyse statistique des phénomènes de cooccurrences lexicales en proposant

d'étudier les ensembles lexicaux (*lexical sets*) à partir des configurations collocationnelles (*collocational patterning*). Ces configurations vont être obtenues par l'application de chaînes de Markov, en définissant des paramètres : un item-noyau ou « node » et un « span », c'est-à-dire le nombre d'items à droite et gauche dans le texte qui vont servir de contexte (Léon, 2008 : 18)

Halliday, à la différence de son maître, a proposé une définition plus formelle de la notion collocation et a participé à la mise en place des méthodes d'analyse de ces phénomènes basées sur la linguistique de corpus et la statistique. De ce fait, Léon (2008) le considère comme un pionnier du traitement automatique des langues.

Quant à Sinclair (1990), il fonde essentiellement sa théorie sur le critère de la fréquence et introduit la notion de collocation significative : « Significant collocation is a regular collocation between two items, such that they co-occur more often than their respective frequencies and the length of the text in which they appear would predict »<sup>43</sup> (Sinclair, 1970 : 150). Dans sa théorie, la collocation était composée de deux mots juxtaposés. Une dizaine d'années plus tard, elle devient le produit de deux ou plusieurs mots qui ne sont plus d'ailleurs obligatoirement juxtaposés : « Collocation is the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text »<sup>44</sup>. Sinclair, à l'égard de son confrère Halliday, a développé des outils d'extraction des collocations dans des corpus de taille importante, contribuant ainsi à l'émergence de la linguistique de corpus.

Par la suite, une autre approche des collocations commence à s'imposer et le critère de la fréquence n'est plus le seul à être considéré dans l'identification et le repérage de ce phénomène linguistique: des critères sémantiques sont donc désormais pris en compte dans l'approche des collocations. Cowie (1998) confirme cette tendance

---

<sup>43</sup> [La collocation significative est une collocation régulière entre deux éléments dont la co-occurrence dépasse souvent la fréquence d'occurrence respective de chacun et la longueur du texte dans lequel ils apparaissent en est témoin]. Traduction personnelle.

<sup>44</sup> [Une collocation est une cooccurrence de deux ou plusieurs mots qui dans un espace de texte court]. Traduction personnelle.



en prêtant une attention particulière au caractère compositionnel du sens et au facteur de la collocabilité en distinguant les collocations des autres expressions figées.

Benson en 1985 propose en premier temps une définition dans laquelle il insiste, et ce dans la lignée de ses prédécesseurs, sur la fréquence comme caractéristique principale de la collocation « By collocation we mean a group of words that occurs repeatedly, i. e. recurs, in a language ». En 1989, il introduit un nouvel élément à sa définition d'origine et considère que les collocations sont des associations lexicales arbitraires : « [...] collocations should be defined not just as 'recurrent word combinations' but as 'arbitrary recurrent word combinations' »<sup>45</sup>. p 3

### **2.2.2.2 Émergence du concept dans la combinatoire du français**

Dans la tradition linguistique française, les études touchant aux collocations tardent à apparaître.

Il a donc fallu attendre que l'école britannique découvre le rôle du contexte et invente le terme de collocation (Williams 2003) et que ce terme, par le truchement de Halliday et al. (1964 : 33 sqq), parvienne à Paris et soit repris par certains (Mitterand 1965 : 79 ; Galisson 1971 [1965] : 6 ; Wagner 1967 : 140; Quemada 1967 : 508 sqq; Imbs 1971 : XXXII), sans pour autant s'imposer. (Hausmann & Blumenthal, 2006 : 9)

Galisson (1971), pédagogue-chercheur, fut parmi les premiers après Bally à analyser les collocations et ce dans son Inventaire thématique et syntagmatique du Français Fondamental. Dans sa théorie, la collocation est constituée d'un terme-noyau et d'un terme satellite, une analyse qui trouve écho dans les travaux de Hausmann.

Hausmann (1984) qui prête une attention particulière aux collocations dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, établit une distinction de nature sémantique entre syntagmes figés et syntagmes non figés. Le schéma<sup>46</sup> suivant résume sa typologie basée essentiellement sur le critère de la compositionnalité.

---

<sup>45</sup> [...] Les collocations devraient être définies non seulement comme des 'combinaisons de mots récurrents' mais comme des 'combinaisons arbitraires de mots récurrents']. Traduction personnelle.

<sup>46</sup> Schéma emprunté à B. Bischof (2004)

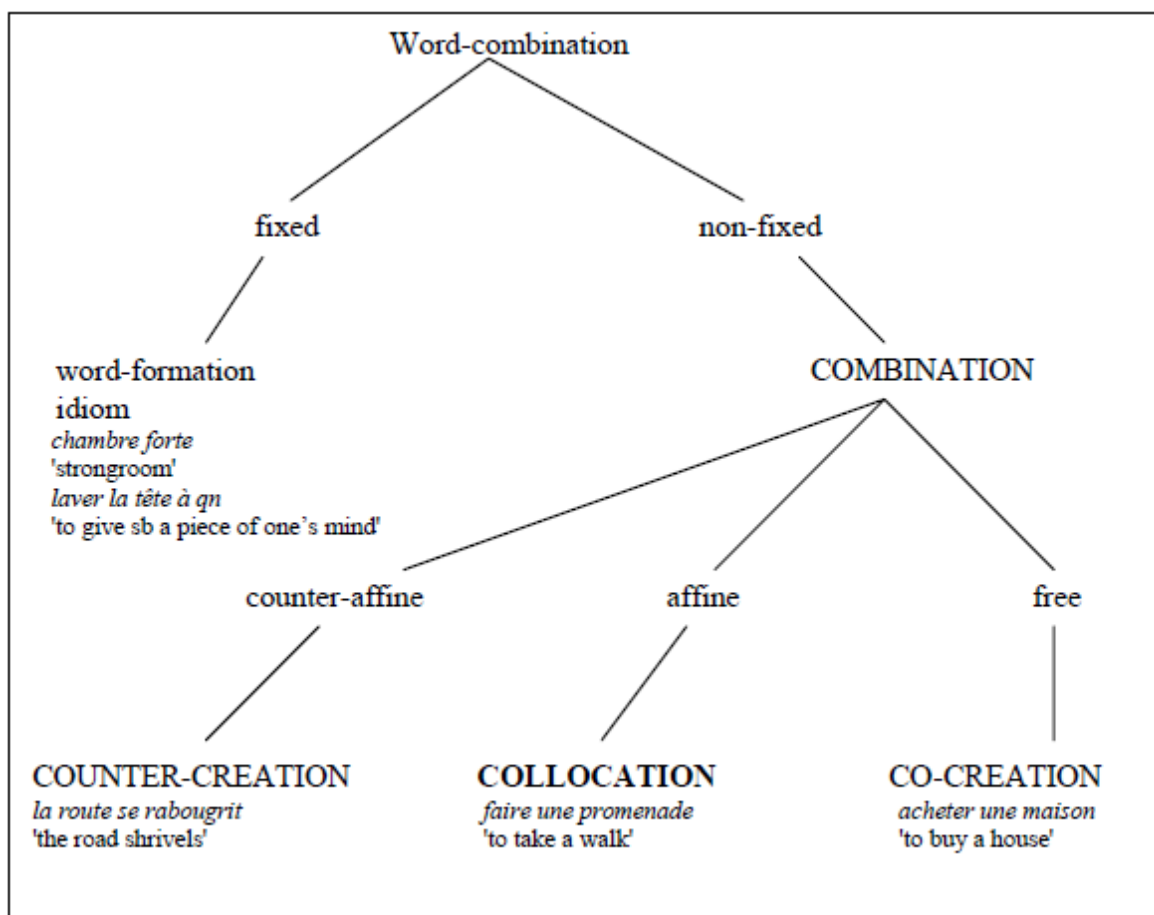


Figure 3 : Typologie des combinaisons lexicales de Hausmann (1984)

Concernant la collocation, elle fait partie des syntagmes non figés et Hausmann la conçoit comme une combinaison dont les éléments présentent une certaine affinité l'un envers l'autre. Elle est le produit d'une certaine convention linguistique intracommunautaire et bien qu'il la considère comme transparente et non figée, elle reste « imprédictible » pour un apprenant de langue : « [...] [La] transparence n'empêche nullement la collocation d'être imprédictible. L'apprenant étranger, tout en la comprenant (s'il comprend les mots combinés), ne saurait automatiquement la reproduire ». (Hausmann, 1989 : 1010)

Il ajoute que dans la collocation il existe des contraintes plus ou moins arbitraires et qu'il faudrait se référer à cette nature arbitraire pour la distinguer des combinaisons libres et au critère de la transparence pour la distinguer des idiomes. Hausmann, conformément à Galisson, considère que la collocation est un groupe lexical binaire formé d'une base (terme noyau) et d'un collocatif (terme satellite). Elle est de nature orientée, la base est choisie librement et ce, contrairement au collocatif choisi en fonction de la base et du sens ciblé par leur union.

La base n'a pas besoin du collocatif pour être clairement définie. Il en va tout autrement pour le collocatif qui ne réalise pleinement son signifié qu'en combinaison avec une base. La base complète la définition du collocatif, alors que le collocatif se contente d'ajouter une qualité à une base en elle-même suffisamment définie. (Hausmann, 1979 : 191-192)

Il précise en outre qu' « on appellera collocation la combinaison caractéristique de deux mots dans une des structures suivantes : a) substantif + adjectif (épithète) ; b) substantif + verbe ; c) verbe + substantif (objet) ; d) verbe + adverbe ; e) adjectif + adverbe ; f) substantif + (prép.) + substantif » (Hausmann 1989, 1010).

Dans ses analyses, Orliac (2004) note une ébauche d'une méthode de descriptions des collocations qui tient compte à la fois de la structure syntaxique mais aussi sémantique des collocations. Elle illustre ses propos par l'exemple de l'article de DOUTE (Orliac : 28) élaboré par Hausmann (1979) :

1. [N+v] **NAITRE, EXISTER** : naître, surgir, m'envahit, plane, subsiste, persiste ; **DISPARAITRE** : s'évanouir, s'envoler. 2. [v+N]**AVOIR** : avoir, concevoir, éprouver, il me vient des doutes ; **FAIRE NAITRE** : inspirer ; **EXPRIMER** : émettre, formuler ; **FAIRE DISPARAITRE** : lever, écarter, éclaircir, dissiper, balayer. 3. [v+prép+N] (être) assailli de doutes, rongé, tourmenté par le doute ; être, laisser dans le doute ; mettre, révoquer en doute. 4. [(a)+N+(a)] : légers -, - affreux, subits, persistants, bien fondés. 5. [N+prép+N] : le supplice du doute.

Figure 4 : Exemple de l'article DOUTE de Hausmann (1979)

Mel'čuk s'intéresse également à l'enseignement/apprentissage des collocations qui sont des cooccurrences lexicales restreintes et distingue lui aussi les mêmes composantes à l'intérieur de la collocation: la base et le collocatif. Pour désigner la collocation, il utilise également le terme d'« expression linguistique bipartite AB » (Mel'čuk, 2003 : 23) et le terme semi-phrasème : « un phrasème AB au signifié 'AC' ou 'BC' qui inclut le signifié de l'un des constituants, alors que l'autre soit ne garde pas son sens, soit – même s'il garde son sens – n'est pas sélectionné librement (Mel'čuk & al., 1995 : 46). Il rajoute que le sens de cette combinatoire « n'est déterminée ni par leur sémantisme [des lexies], ni par leurs propriétés syntaxiques » (p.126).

Pour expliquer ce que représente une collocation et mettre en évidence son

caractère problématique, nous nous référons à Mel'čuk (1997).

On dit plonger dans le désespoir, mais mettre en rage <\*mettre en désespoir, \*plonger dans la rage>. On peut être gravement ou grièvement blessé, mais seulement gravement malade <\*grièvement malade> (le fameux exemple de Bally) ; de plus, on a de grands blessés, alors qu'une blessure est grave, pas \*grande. On est très fatigué, mais bien reposé <\*très reposé [comme dans \*Je suis très reposé]>, fabuleusement riche, mais bien connu <\*bien riche, \*fabuleusement connu> ; et ainsi de suite. En français, on fait un pas, en espagnol, on le donne (= dar un paso) et en anglais, on le prend (= take a step). La pluie est forte en français, mais lourde (= heavy rain) en anglais. On fait un rêve en français, mais on l'a en anglais (= have a dream) ; vous donnez un cours en français, mais vous l'enseignez (teach a course) en anglais et vous le lisez (= citat' kurs) en russe (même si vous ne le lisez pas !). Toutes ces bizarreries d'usage sont connues depuis longtemps : ce sont des collocations — des expressions phraséologiques d'un certain type, qu'on ne peut pas prévoir et que la linguistique ne savait pas présenter de façon logique et facilement calculable. (p. 23)

De ce fait, Mel'čuk et ses collègues adoptent un modèle qui se veut universel permettant de décrire ces collocations et de rendre compte de leurs deux aspects sémantique et syntaxique, il s'agit bien évidemment des Fonctions Lexicales que nous avons évoqués précédemment en parlant des collocations dans les dictionnaires.

Tutin et Grossmann (2002) s'inspirent largement des réflexions et analyses menées par Hausmann et Mel'čuk. Ils analysent en premier temps les différents critères définitoires adoptés principalement par Mel'čuk (1998), Hausmann (1989) et Cruse (1986) pour en opter ceux qui leur semblent les plus crédibles : « Nous préférons définir les collocations à partir de propriétés : le caractère binaire, la dissymétrie et la notion de sélection lexicale seront de conditions nécessaires. La transparence et l'arbitraire seront des paramètres plaçant la collocation sur une échelle de figement » (Tutin & Grossmann 2002 : 11). Puis ils proposent une nouvelle définition du phénomène collocatif, une définition qui se veut « plus claire ».

Une collocation est l'association d'une lexie (mot simple ou

phrasème) L et d'un constituant C [...] entretenant une relation syntaxique telle que :

- C (le collocatif) est sélectionné en production pour exprimer un sens donné en occurrence avec L (la base).
- Le sens de L est habituel. (Tutin & Grossmann, 2002 : 12)

Nous citons en dernier Siepman (2006) qui reproche aux partisans de l'approche sémantique d'avoir ignoré « de grands pans de la syntagmatique » et à ceux de l'approche statistique d'avoir négligé « la collocation entre sèmes ». De ce fait, il propose une définition large du phénomène collocatif : « une collocation est une unité lexicale, lexico-grammaticale ou sémantique à caractère holistique et ayant une récurrence minimale dans une communauté linguistique donnée ». (Siepman, 2006 : 109).

### 2.2.3 Principales propriétés de la collocation

Nous évoquerons brièvement dans ce qui suit les principales propriétés caractéristiques de la collocation, celles qui ont contribué à l'élaboration des différentes théories collocationnelles citées en partie auparavant. Nous évoquerons notamment celles qui ont été le plus communément approuvées par les linguistes.

#### Caractère binaire des collocations

Généralement, une collocation est définie comme étant composée de deux mots ou lexies auxquels les linguistes ont accordé différentes dénominations:

Sinclair	Node	Collocate
Galisson	Terme-noyau	Terme-satellite
Hausmann	Base	Collocatif
Mel'čuk	Mot clé ou Argument	Valeur

**Tableau 7 : Différentes nominations des composants d'une collocation**

Certaines collocations peuvent contenir plusieurs éléments lexicaux: un constat qui expliquerait l'évolution de la définition présentée par Sinclair<sup>47</sup> ainsi que le choix

<sup>47</sup> Après avoir présenté la collocation comme étant la combinatoire de deux mots (Sinclair, 1970), rectifie sa théorie et affirme qu'il s'agit d'une cooccurrence entre deux ou plusieurs mots (Sinclair, 1991).

pertinent et prudent de Tutin & Grossmann (2002) qui préfèrent parler de constituants que de « mots » ou de « lexie » en définissant le caractère binaire de la collocation et ce pour éviter tout amalgame. A ce sujet ils évoquent deux cas de figure bien distincts. Dans le premier cas, il peut y avoir deux « constituants » mais à statut inégal et la collocation reste bel et bien considérée comme bipartite: Ce cas est illustré par les deux exemples "fort comme un turc" et "un bruit à crever les tympans" où il s'agit d'une association d'un mot à un syntagme. Dans le deuxième cas illustré par les deux exemples "essuyer un échec cuisant" et "avoir une peur bleue", il s'agit d'une superposition de collocations.

Siepmann (2006) qualifie ce genre de collocations décomposables évoquées par Tutin et Grossmann de « tripartites ». Il note également l'existence de collocations tripartites irréductibles et d'autres segmentables « mais dont le sens se perd après segmentation ». Il affirme que « force est donc de constater l'omniprésence de ces collocations tripartites qui sont certes moins nombreuses que les syntagmes bipartites mais qui fragilisent l'hypothèse du caractère binaire des collocations » (Siepmann, 2006 : 102).

Nous devons bien évidemment rendre compte de la diversité des collocations, mais étant donné le nombre limité des collocations qui peuvent être admises comme véritablement tripartites (Tutin, 2010 ; Siepmann, 2006), nous pensons que le critère de binarité pourrait être accepté comme pertinent au moins au regard de l'objectif d'enseignement.

### **Statut dissymétrique des composants d'une collocation**

Nous venons de voir que la dissymétrie pourrait se trouver au niveau du nombre d'éléments formant les deux composants d'une collocation. Nous allons voir, qu'en parlant du statut sémantique, la dissymétrie devient une caractéristique définitoire de ces deux composants (Hausmann, 1999 ; Mel'čuk, 2003). Ceci s'explique par le fait que le choix de la base se fait librement alors que le choix du collocatif en dépend.

La base est un mot (plus précisément l'acception d'un mot, appelée aussi « lexie ») que le locuteur choisit librement parce qu'il est définissable, traduisible et apprenable sans le collocatif. Le collocatif est un mot (ou l'acception d'un mot) que le locuteur sélectionne en fonction de la base parce qu'il n'est pas définissable, traduisible ou

apprenable sans la base. (Hausmann & Blumenthal, 2006 : 4)

En effet, la base est « autosémantique » et conserve toujours sa signification d'origine. Dans ce sens elle est considérée comme entité autonome et ce contrairement au collocatif qui lui est attaché et qui pourrait changer de signification pour déterminer le sens global de la collocation, ex : peur bleue.

### **Restriction et contraintes de sélection**

Le choix du collocatif est imposé par la base, ce qui veut dire que l'association entre les deux constituants ne s'effectue pas librement.

Un phrasème AB au signifié 'AC' ou 'BC' qui inclut le signifié de l'un des constituants, alors que l'autre soit ne garde pas son sens, soit – même s'il garde son sens – n'est pas sélectionné librement (Mel'čuk, Clas, & Polguère, 1995 : 46).

Par ailleurs, Tutin et Grossmann (2002) constatent qu'il y a une sélection d'ordres sémantique et syntaxique qui s'opère au niveau des collocations.

On relève que les collocations suivent des patrons syntaxiques précis. Par exemple les collocations construites autour d'un nom incluront des adjectifs ou des verbes, mais probablement pas des adverbes ou des conjonctions. Par ailleurs, sur le plan sémantique [...] l'association est souvent favorisée par certaines relations (comme l'intensité) (Tutin & Grossmann, 2002 : 10)

Sur le plan sémantique par exemple et en parlant d' « intensité », Kosolritthichai (2007) affirme que « pour signifier l'intensité de tels sentiments, le substantif <peur> a un choix beaucoup plus restreint par rapport au substantif <colère> » (p. 40). À l'appui de son constat, il cite la collocation « peur bleue » et énumère les collocations « colère blanche, colère bleue, colère rouge, et colère noire. Kosolritthichai (2007 : 40) précise qu' « il faut savoir que la limite du choix lexical dans les collocations substantivales (substantif + adjectif) est ordonnée par la congruence sémantique » qui requiert que « les dimensions sémantiques repérées pour le substantif et pour l'adjectif ne soient pas contradictoires (Grossmann & Tutin : 8) ».

### **Nature arbitraire de la collocation**

Pour Hausmann, le caractère arbitraire et conventionnel de la collocation permet de la distinguer des autres combinaisons de la langue. Quant à Benson (1989), il précise que « collocations should be defined not just as 'recurrent word combinations' but as 'arbitrary recurrent word combinations' » (Benson, 1989 : 3). Ce caractère arbitraire s'explique par le fait que la collocation est souvent imprédictible. Elle « s'appréhende le plus directement dans l'étude contrastive de deux langues. Cette [...] caractéristique rendrait la collocation particulièrement difficile à maîtriser pour un étranger (Orliac, 2004 : 32). Dans une étude que nous avons menée précédemment au sujet des erreurs lexicales (Mroue, 2005), nous avons identifié plusieurs erreurs collocationnelles dont certaines sont dues effectivement au caractère arbitraire des collocations : par exemple *exercer ses soins* au lieu de *pratiquer ses soins*.

Par ailleurs, deux tests permettent selon Benson de décider du caractère arbitraire de la combinaison de mots (Kovacs, 2009). Le premier consiste en la comparaison de deux langues : Kovacs cite l'exemple « régler la circulation vs. direct traffic et non \*regulate traffic ». Le deuxième consiste en la comparaison d'un élément avec un de ses synonymes, « make an estimate et non make an estimation ».

#### **2.2.4 Typologies de la collocation**

Les typologies conçues autour des collocations abondent dans les travaux des linguistes et reposent sur des critères divers et ce selon l'approche adoptée (sémantique, statistique, syntagmatique), l'objectif prédéfini (descriptif, analytique) et le corpus examiné. Sans entrer dans les détails de leur élaboration, nous passons en revue certaines de ces typologies mentionnées précédemment dans § 2.2.

##### **Collocations : typologie grammaticale**

Hausmann (1989) classe les collocations selon les catégories grammaticales de leurs constituants et établit ainsi une liste de six patrons syntaxiques. La structure d'une collocation correspond à l'une des structures suivantes: nom + adjectif (épithète), nom + (prép.) + nom, nom (sujet) + verbe, verbe + nom (objet), verbe + (prép.) + nom, verbe + adverbe, verbe + adjectif. Cette liste présente des limites et devrait être élargie : Tutin et Grossmann (2002) y notent l'absence de certaines combinaisons présentes pour autant dans le *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire* de Mel'čuk. C'est le cas par exemple de certaines bases nominales qui peuvent être liées non uniquement à des épithètes adjectivales, mais également à des prépositions (de joie). Ils soulignent également



d'autres limites dues au fait que les patrons syntaxiques des collocations sont susceptibles de variations : « certaines associations **substantif + épithète** comme *steak bleu* peuvent apparaître séparées (*mon steak est trop bleu*) : les éléments de la collocation peuvent donc former un syntagme, mais ne forment pas toujours un syntagme » (p.7). Constatant ces limites Tutin & Grossmann (2002 : 8) affirment que « les modèles à base de constituants ne sont peut-être pas les plus qualifiés pour rendre compte de ces associations ».

### **Collocations descendante et ascendante (Sinclair)**

Sinclair (1991), en fonction de la fréquence des composants de la collocation, établit une distinction entre collocation descendante (downward) et collocation montante (upward). Si dans un corpus, la base (node), considérée isolément, possède une fréquence plus élevée que le collocatif (collocate), la collocation est dite descendante. Dans le cas contraire, elle est qualifiée d'ascendante.

### **Collocations grammaticale et lexicale**

Benson (1985 : 61) affirme que « By collocation we mean a group of words that occurs repeatedly, i.e. recurs, in a language. These "recurrent phrases" can be divided into grammatical collocations and lexical collocations »<sup>48</sup>.

Une collocation grammaticale se compose d'un mot dominant (nom, verbe, adjectif) suivi d'une préposition ou d'une structure grammaticale telle qu'une subordonnée ou un infinitif. Quant aux collocations lexicales, elles ne contiennent généralement pas de prépositions, d'infinitifs ou de subordonnées. Cette distinction trouve son origine dans les travaux de Firth qui avait introduit le terme colligation pour désigner les collocations grammaticales. A l'instar de son confrère Sinclair, il considérait que seules les collocations lexicales méritent l'appellation de collocation : « Collocation in the purest sense ... recognises only the lexical co-occurrence of words. » (Sinclair, 1991 : 170).

### **Collocations ouverte et collocation restreinte**

La distinction entre collocation libre (open collocation) et collocation restreinte (restricted collocation) a été établie par Cowie (1978). Les collocations libres sont celles

---

<sup>48</sup> [Nous entendons par collocation un groupe de mots qui se répète dans une langue. Ces "phrases récurrentes" peuvent être divisées en collocations grammaticales et collocations lexicales]. Traduction personnelle.

dont les deux composants conservent leur sens habituel et dont la combinatoire est assez libre. Ce sont par conséquent des collocations compositionnelles et transparentes au plan sémantique et peuvent être, en principe, facilement interprétées par des étudiants étrangers. L'exemple cité est le verbe *To run* qui se combine avec *machine, busniss, horse, program*. Quant aux collocations dites restreintes, leur base garde son sens habituel alors que le collocatif a un sens métaphorique. Les exemples cités : *to explode a claim* ou *to kill a cigarette*.

### **Collocations transparente, régulière et opaque**

La typologie conçue par Tutin et Grossmann (2002) est basée principalement sur la compositionnalité. Le fait que les collocations soient « de natures diverses » et que leurs propriétés syntaxiques soient d'une variabilité extrême justifie la conception de cette typologie exclusivement sémantique.

La première catégorie comprend des collocations opaques : ce sont des collocations non compositionnelles, non transparentes et donc arbitraires et non prédictibles, d'où leur ressemblance avec les expressions figées. La base y garde son sens habituel alors que celui du collocatif change pour exprimer le sens de la collocation en question. C'est l'exemple de « peur bleue » et de « colère noire ».

La deuxième catégorie concerne les collocations transparentes : elles sont transparentes dans la mesure où elles sont sémantiquement interprétables bien qu'elles soient peu prédictibles au plan de l'encodage ; un apprenant de langue pourrait comprendre ce type de collocation sans être forcément capable de les produire (au moins de les produire correctement), ex : *faim de loup, brouillard à couper au couteau, grièvement blessé, avoir faim*. Les auteurs constatent que dans ce cas « le collocatif n'a pas de statut lexical (c'est un syntagme comme *de loup* ou *à couper au couteau*) ou bien a un sens décodable en cooccurrence avec la base (*grièvement, avoir*) » (p.12).

La dernière catégorie est consacrée aux collocations dites régulières. Nous y distinguons des exemples où le collocatif ne peut apparaître qu'avec sa base, comme dans l'expression *nez aquilin* et d'autres où le « collocatif porte sur un large paradigme de mots, qui semblent pouvoir être définis à l'aide de caractéristiques sémantiques ». Tutin et al. Donnent l'exemple de *ressentir*, verbe opérateur des noms d'émotion. Ces collocations régulières ressemblent aux expressions libres, elles sont compositionnelles, transparentes et prédictibles.

Enfin, nous trouvons très pertinente l'affirmation de Tutin & Grossmann « [...] cette catégorisation nous paraît [...] préférable à la solution du continuum qui permet difficilement d'adopter des solutions concrètes pour un traitement formel » ; une typologie qui pourrait satisfaire à Dubreil (2006) qui comme nous l'avons souligné dans (§2.1) remet en question l'emplacement des collocations, considérées souvent comme expressions semi-figées, dans le continuum allant du libre au figé: un emplacement virtuel sans critères et limites, ce qui la poussait à se demander « où commence et où finit le semi-figé ? » (p.11).

Comme nous venons de le voir, définir et décrire le phénomène collocatif n'est pas chose évidente et fait l'objet de nombreux débats. Nous pensons à l'instar de Gledhill (2000) que si les collocations ont été définies de différentes manières c'est parce que chaque définition dépendait des objectifs spécifiques de son concepteur. Comme nous l'avons déjà précisé, nous retenons au sujet des collocations qu'elles sont des associations lexicales usuelles et préférentielles dont les constituants connaissent une certaine affinité et solidarité. L'un des éléments conserve son sens habituel tandis que l'autre est parfois quelque peu métaphorisé. Dans une optique didactique, nous pensons qu'une définition des collocations (phénomène linguistique qualifié de complexe) devrait être simplifiée. Quant aux typologies proposées, nous estimons que la typologie de Tutin et Grossmann, qui est essentiellement sémantique, pourrait servir aux enseignants pour effectuer des choix d'enseignement en fonction du public et de son niveau d'apprentissage. Pour conclure, nous considérons que dans des études bien ciblées, et entre les courants statistiques et les courants sémantiques, nous penchons davantage pour le critère sémantique/pragmatique pour l'extraction des collocations dans un corpus.

## 2.3 Collocations transdisciplinaires

Dans cette deuxième partie, nous avons commencé par mettre l'accent sur la nécessité et l'importance de l'enseignement/apprentissage de tous les phénomènes collocationnels sans distinction. Dans la présente étude qui s'intéresse aux écrits de recherche universitaires et aux difficultés des étudiants, nous portons un intérêt particulier aux collocations dites transdisciplinaires.

De ce fait, dans la suite de cette deuxième partie, nous allons d'abord tenter de préciser ce que nous entendons par collocations transdisciplinaires. Ensuite, nous souhaitons justifier l'intérêt didactique que nous portons à ces unités polylexicales en particulier, en évoquant les fonctions qu'elles remplissent dans la rédaction des écrits universitaires et le rôle qu'elles jouent spécifiquement dans la construction et la diffusion du savoir scientifique.

Dans le dernier point de cette deuxième partie nous discuterons de la pertinence d'un inventaire du lexique transdisciplinaire et ce surtout d'un point de vue pédagogique.

### 2.3.1 Collocations transdisciplinaires : définitions

Dans le cadre des études consacrées à l'étude du lexique dans les écrits scientifiques, une distinction a été établie entre des collocations générales, des collocations terminologiques ou spécialisées et des collocations scientifiques transdisciplinaires. Le premier groupe concerne les associations privilégiées de lexèmes qui apparaissent en langue de spécialité ainsi qu'en langue générale (*prendre en compte, mettre fin à*, etc.). Le deuxième concerne les associations de mots qui caractérisent notamment les discours spécialisés. Nous trouvons ainsi des collocations propres au discours juridique (*porter plainte*) et d'autres au discours médical (*administrer un médicament*).

Il existe enfin des combinaisons de mots appartenant à la langue générale mais à usage spécifique. Ces collocations (*émettre une hypothèse, mettre en évidence, hypothèse validée*) font parties d'un lexique partagé par la communauté scientifique, transversal à différents domaines de spécialité et fréquemment utilisé dans les divers écrits de recherche scientifique. C'est de par leurs usages spécifiques et leur place privilégiée dans ce genre d'écrits que ces collocations se distinguent des autres.

Les collocations transdisciplinaires font partie intégrante d'un ensemble plus large qu'est le lexique transdisciplinaire. Les travaux autour de ce lexique se situent dans la lignée de ceux consacrés autrefois au « Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique » (V.G.O.S).

Le V.G.O.S a été élaboré par une équipe du CREDIF dirigée par Phal (1971) suite aux recherches menées sur le Français Fondamental : « le CREDIF a été amené à greffer sur ce tronc commun que constitue le français fondamental (1<sup>er</sup> et 2<sup>er</sup> degrés), divers vocabulaires spécialisés dont le but est, une fois encore, de permettre à l'étudiant d'aller précisément à l'essentiel » (Goughenheim & *al.*, 1964 : 13). C'est un vocabulaire intermédiaire entre le vocabulaire usuel et le vocabulaire spécialisé, voire terminologique.

Le vocabulaire scientifique général est [...] commun à toutes les spécialités. Il sert à exprimer des notions élémentaires dont elles ont toutes également besoin (mesure, poids, rapport, vitesse, etc.) et les opérations intellectuelles que suppose toute démarche méthodique de la pensée (hypothèse, mise en relation, déduction et induction, etc.) (Phal, 1971 : 9)

Michéa, à qui on doit le nom V.G.O.S, donna le sens suivant à ce vocabulaire :

- « vocabulaire général », à la fois parce qu'il fait partie du lexique général de la langue et parce qu'il est commun à toutes les spécialités considérées du point de vue spéculatif ;

- « d'orientation scientifique », à la fois parce que le sens des mots qui le constituent est orienté par les contextes spécialisés dans lesquels ils sont employés et parce qu'il fournit à quelqu'un qui en a la maîtrise, l'essentiel du bagage linguistique nécessaire à qui veut s'orienter vers des études scientifiques ou techniques (Phal, 1971 : 9)

Dans la Préface de l'enquête, il est noté qu'à l'origine de ce projet, sont des difficultés auxquelles se heurtent les étudiants étrangers venus en France étudier les sciences et les techniques. Ces difficultés situées dans l'espace intermédiaire entre la langue courante et les langues spécialisées sont toujours d'actualité et sont au cœur de nos préoccupations dans la présente étude est à l'origine de notre intérêt accordé au lexique transdisciplinaire. Il importe de préciser que le corpus ayant servi à l'élaboration

du V.G.O.S est composé de textes écrits appartenant aux domaines des mathématiques, de la physique, de la chimie et des sciences naturelles. Phal a procédé au dépouillement semi-automatique intégral d'un corpus de 1794 500 mots et ce en effectuant des analyses de fréquence et de dispersion. Ses listes comportent des unités lexico-syntaxiques du type *en fonction de, dans le cas de*, des unités verbales du type *effectuer un prélèvement, mener à bien*, et des unités substantivales comme *unité, valeur, rapport*. Quant aux mots sélectionnés, ils sont autant que possible accompagnés d'indications d'ordre grammatical et d'ordre sémantique.

Trente ans plus tard, Pecman (2004 ; 2007) poursuit ce travail en s'intéressant spécifiquement aux unités phraséologiques et ce dans une perspective comparative entre le français et l'anglais et en vue de l'aide à la rédaction scientifique. Elle consacre son travail à l'étude de la Langue Scientifique Générale (L.S.G) qu'elle explique en faisant appel à la notion « communauté de discours »<sup>49</sup> introduite par Swales (1990).

Pratique langagière spécifique à une communauté de discours composée de chercheurs en sciences exactes dont les objectifs communicatifs poursuivis émanent des préoccupations partagées par des scientifiques à travers le monde et indépendamment de leurs spécificités disciplinaires.

La langue scientifique générale est composée d'un certain nombre de « formules » préconstruites ou structures figées, parmi elles figurent effectivement les collocations. Pecman, à l'instar de Phal, se penche uniquement sur l'étude du lexique général scientifique dans un corpus de sciences exactes. Les textes appartiennent ainsi aux domaines de la physique, de la chimie et de la biologie.

Tutin (2007) et Drouin (2007) s'intéressent également à l'étude de ce lexique dans une optique totalement transdisciplinaire ; ainsi leurs corpus de travail incluent des domaines appartenant à la fois aux sciences expérimentale, sociale et humaine. D'ailleurs, ce choix est conforme à l'appellation que Tutin choisit d'accorder à ce lexique: « le lexique transdisciplinaire des écrits scientifique » qu'elle définit comme étant un lexique commun aux articles de recherche, monographies scientifiques, mémoires, thèses et aux rapports de recherche. Elle ajoute que ce lexique permet à la communauté scientifique de décrire et de présenter l'activité scientifique

---

49 Nous avons abordé cette notion dans la première partie de ce travail (§1.2.1).

Ce lexique peut être considéré comme un lexique de genre, n'intégrant pas la terminologie du domaine, mais renvoyant aux concepts mis en œuvre dans l'activité scientifique. Il transcende donc les domaines à l'intérieur d'une même famille de pratiques scientifiques [...] et présente un noyau commun significatif entre disciplines.

Le travail de Tutin se place dans la perspective de développer des outils d'aide à la rédaction et ses listes ont le mérite d'être proposées avec des classements sémantiques. Drouin s'intéresse non seulement à l'extraction de ce lexique mais aussi à sa description. Il préfère parler de « lexique scientifique transdisciplinaire » qu'il définit ainsi :

Le LST transcende les domaines de spécialité, présente un noyau lexical comme significatif entre les disciplines. Le lexique scientifique transdisciplinaire n'est pas saillant dans les textes scientifiques dans la mesure où, contrairement à la terminologie, il se rencontre également dans la langue commune. Par contre il est au cœur même de l'argumentation et de la structuration du discours et de la pensée scientifique (Drouin, 2007 : 45)

Nous évoquons deux recherches menées en anglais dans le domaine de l'« English for academic purposes » s'intéressant au lexique dans les écrits universitaires. Dans une perspective pédagogique, Coxhead (1998) établit une *Academic word list* en s'appuyant sur un corpus d'écrits académiques (3,5 millions de mots) appartenant à des domaines variés (art, sciences, commerce, etc.). La sélection est effectuée selon des critères statistiques et a abouti à une liste qui comprend 3100 mots appartenant à 570 familles morphologiques. Plus récemment, Paquot (2010) propose une nouvelle définition de ce lexique indispensable aux étudiants non natifs dans la rédaction de leurs écrits universitaires : « a wide range of words and phraseological patterns that are used to refer to activities which are characteristic of academic discourse, and more generally, of scientific knowledge, or to perform important discourse reorganizing or rhetorical functions in academic writing<sup>50</sup> » (pp. 3-4). Cette

---

<sup>50</sup> [un éventail riche en mots et phénomènes phraséologiques utilisés pour désigner les activités caractéristiques du discours académique, et plus généralement, des connaissances scientifiques, ou pour assurer une réorganisation importante du discours ou encore pour remplir des fonctions

définition sous-tendra la méthodologie de sélection des 930 unités lexicales constituant l'*Academic keyword list*. Paquot insiste sur la nécessité de fournir aux étudiants non natifs les moyens pour accéder aux collocations propre à la rédaction des discours universitaires et scientifiques étant donné que « Learners have no way of knowing which collocations are congruent in the mother tongue and the foreign language [...] » (Paquot, 2010 : 204).

Le lexique transdisciplinaire dans les écrits universitaires est donc une pratique langagière propre à une communauté de discours, en l'occurrence la communauté scientifique. Il ne s'agit pas de lexèmes créés spécifiquement pour répondre à des besoins d'expression mais plutôt de lexèmes relevant du lexique général mais ayant un usage spécifique à l'activité de recherche. Ce lexique ne comporte pas uniquement des mots isolés mais aussi une phraséologie riche permettant, entre autres, de structurer le discours scientifique, de communiquer son savoir et d'établir un raisonnement réussi et solide. « Le lexique transdisciplinaire ne renvoie pas aux objets scientifiques des domaines de spécialité, mais au discours sur les objets et les procédures scientifiques » (Tutin, 2007 : 6)

Des points communs existent donc entre les différentes définitions fournies, ce qui laisse entendre qu'il s'agit d'un lexique facile à définir. Cependant des divergences existent bel et bien quant à la délimitation de ce lexique. « Circonscrire le lexique scientifique général ne va pas de soi » affirme Tutin (2007 : 6), plusieurs facteurs y interviennent. Un travail de délimitation suppose naturellement l'élaboration d'un corpus d'étude. Or la construction d'un corpus est le résultat d'une série de choix effectués qui détermineront par la suite les résultats des analyses réalisées. Les choix sont liés à la taille du corpus, les types d'écrits examinés et les disciplines représentées. Les résultats dépendent également des méthodes d'analyse adoptées. Les chercheurs auront aussi le choix d'inclure dans les listes à élaborer soit des mots simples, soit des unités polylexicales, etc. Enfin, Tutin (2007 : 6) évoque un autre facteur intervenant dans la délimitation du lexique : « [...] il est difficile de répartir les mots, par essence polysémiques et polyfonctionnels, dans des strates étanches ».



### **2.3.2 Collocations transdisciplinaires dans les écrits de recherche universitaire : utilité et intérêt pédagogique**

La phraséologie dans les discours scientifiques n'a pas retenu la même attention des chercheurs que dans la langue générale et ce bien qu'elle joue un rôle fondamental dans l'élaboration et la communication du savoir scientifique. Nous avons évoqué précédemment que les collocations ont une présence importante dans les langues naturelles et jouent un rôle capital dans le processus d'apprentissage d'une langue. Ceci s'applique également aux discours scientifiques d'où évidemment l'intérêt de s'y consacrer.

Dans la présente étude, nous portons donc un intérêt particulier aux collocations verbales transdisciplinaires pour maintes raisons tant linguistiques que didactiques. Notre motivation pour ces collocations est liée à l'origine aux besoins exprimés par les étudiants quant aux « expressions spécifiques » dans la rédaction des écrits de recherche. Ces besoins sont incontestables d'autant plus que différentes études ont mis en évidence les difficultés que posent aux étudiants non natifs l'emploi des collocations en cas général (§ 2.1.2).

L'intérêt particulier porté exclusivement aux collocations dites transdisciplinaires s'explique également par la place privilégiée qu'elles occupent dans le discours scientifique et par les différentes fonctions qu'elles remplissent au sein de l'écrit de recherche. Ainsi « il a été noté une tendance de la langue scientifique à réemployer les mêmes formules pour exprimer les notions clés de la recherche scientifique » (Pecman 2004 : 129). Gledhill (1997) qui, pour désigner ces formules, propose le terme « collocations génériques », met en valeur trois fonctions de la phraséologie dans le discours scientifique : la fonction communautaire, la fonction textuelle et la fonction génétique.

Gledhill souligne le rôle des phraséologies au sein de la communauté du discours scientifique et déclare que

Si le figement représente la cohérence de la communauté discursive, c'est qu'il permet la prévision et l'acceptation dans la communauté. C'est la même fonction que l'« accent » ou le « dialecte » dans les communautés linguistiques plus larges : le figement permet d'identifier les nouveaux venus, et comme l'a montré Myers (1990) permet aussi l'exclusion. Nous avançons donc que la phraséologie est

un aspect très largement inconscient et acquis du discours scientifique.

(Gledhill, 1997 : 97)

Ainsi nous pouvons avancer qu'une bonne maîtrise des collocations transdisciplinaires permettra aux étudiants étrangers d'intégrer le cercle de la communauté des chercheurs avec plus d'aisance. Ce lexique ne pourra pas à lui seul garantir une intégration parfaite, mais permettra une certaine familiarisation avec les habitudes langagières de la communauté en question. Une acculturation à ce lexique, abondant dans le discours scientifique, apportera parallèlement une aide précieuse aux étudiants non natifs en leur permettant de gagner en fluidité et débit dans la rédaction de leurs écrits de recherche, d'autant plus que ces étudiants devront à la fois manipuler deux savoirs: la langue et le savoir scientifique qu'ils sont en train d'acquérir.

En évoquant la fonction textuelle des collocations et plus généralement des unités phraséologiques dans le discours scientifique, Gledhill (1997 : 102) précise qu'« une fonction simple de la phraséologie prévisible serait donc de réduire la possibilité d'expressions ambiguës et de signaler clairement des références rhétoriques très communes (l'explication des buts, l'évaluation des résultats, etc.). Cette fonction évoquée sommairement dans § 2.1.1., en parlant des collocations dans la langue générale, permet en production d'organiser le discours et en réception d'accélérer et de faciliter l'accès à l'info recherché. Tutin (2007) déclare que « les séquences polylexicales, qu'il s'agisse de collocations ou d'expressions routinières, remplissent souvent des fonctions rhétoriques centrales dans les écrits scientifiques et sont assez stéréotypées ».

Quant à la troisième fonction, Gledhill (1997) fait allusion à la théorie de l'évolution selon laquelle le vrai critère de réussite du gène, c'est le fait d'être reproduit. Dans le contexte du discours scientifique, Gledhill précise que ce sont les « formules toutes faites » et non pas des données en masse que les chercheurs arrivent à faire passer à leurs collègues. Ces formules toutes faites dont les collocations font parties sont répandues dans l'écrit scientifique. Une bonne maîtrise de ces formules préfabriquées favorisera la circulation du savoir scientifique élaboré.

D'autres constats évoqués par Tutin (2007 : 9) nous confortent dans notre choix de nous consacrer à l'étude des collocations : « dans une optique didactique ou pour les applications de traitement automatique du langage, il apparaît souvent plus pertinent de

se centrer sur les séquences polylexicales que sur les mots simples». Elle ajoute que « les listes de mots simples du lexique scientifique général présentent bien évidemment des limites ». Ces limites sont liées à la polysémie des lexèmes et à la décontextualisation des mots. D'ailleurs, des erreurs liées à la polysémie et la décontextualisation ont souvent été remarquées dans les productions des non natifs. Des propositions didactiques diverses ont été élaborées à ce sujet comme celle de Galisson qui critique les listes des mots auxquelles il préfère les tables de concordance des vocables. Ces tables contiennent des vocables associés à des contextes fonctionnels. Nos recherches devraient aller dans le sens d'un enseignement du lexique transdisciplinaire le plus possible contextualisé, d'où évidemment l'intérêt de s'intéresser aux séquences polylexicales.

Tutin, pour illustrer l'ambiguïté sémantique que pourrait générer les listes de mots simples, évoque le travail de Boch & al., (2007) qui montrent qu'un mot comme *conformément* ne renvoie pas en lui-même aux attentes de l'auteur-chercheur et n'aiguille dans ce sens que lorsqu'il est joint à des termes comme *hypothèse, résultats, prévisions*.

Quant à notre motivation pour l'étude des collocations verbales, elle s'explique par le fait qu'elles nous semblent présenter un intérêt particulier sur le plan didactique, d'une part parce qu'elles sont souvent quantitativement plus importantes que les autres (González Rey, 2002), d'autre part parce qu'elles sont hautement fonctionnelles étant donné que le verbe est le noyau de toute phrase.

## **2.4 Collocations transdisciplinaires et fonctions rhétoriques : inventaire ou inventaires ?**

Dans une perspective principalement didactique, nous nous sommes consacrée au commencement de ce travail à l'étude du lexique transdisciplinaire. La première démarche à entreprendre était l'extraction des collocations propre à ce lexique à partir d'un corpus d'écrits de recherche scientifiques respectant le critère de la transdisciplinarité. Lors de cette première étape, une remise en question s'est imposée quant à la pertinence d'élaborer une liste de ce genre et au profit pédagogiquement parlant que nous pourrions en tirer. Ainsi une réorientation de nos objectifs s'est naturellement opérée.

Avant de nous attarder sur notre tentative d'établir une liste des collocations transdisciplinaires ainsi que sur la nouvelle orientation de notre projet d'étude, nous mentionnons rapidement quelques travaux consacrés à la phraséologie dans les écrits scientifiques. Les discours scientifiques et les discours spécialisés ont retenu l'attention de beaucoup de chercheurs et linguistes. Les travaux qui s'y consacrent relèvent de cadres variés et présentant d'innombrables perspectives<sup>51</sup>. Toutefois, il est important de noter que concernant la phraséologie dans les discours scientifiques, il existe un nombre très limité d'études dans le milieu anglophone et encore plus limité dans le milieu francophone. Il est important de noter également que ces études sont rarement transdisciplinaires, et ne couvrent que très rarement un large panel de disciplines scientifiques : l'étude de Williams (1999) porte par exemple sur le domaine des plantes parasites et celle de Gledhill (2000) sur le domaine de la pharmacutique liée à la recherche sur le cancer. Ces études répondent à des besoins variés comme la nécessité de créer des ressources collocationnelles (Hausmann, 1979 ; Siepmann, 2006 ; Tutin, 2007 ; Drouin, 2007 ; Pecman, 2008), l'importance en FLE et FLS de les enseigner (Granger, 1998 ; Cavalla, 2008 ; Cavalla, 2009), et à des besoins de description et de définition de leurs fonctions dans la construction du discours et des genres textuels (Gledhill, 1997 ; Tutin, 2010 ; Pecman, 2012).

Tutin (2007 : 9) fait remarquer que « les séquences polylexicales étudiées dans les écrits scientifiques sont assez diverses ». Certaines études se penchent par exemple sur les collocations alors que d'autres sur des « marqueurs polylexicaux » (Siepman, 2007 ;

---

<sup>51</sup> Rinck (2010) établit un état de lieu assez exhaustif des différents travaux dédiés au discours scientifique.

Boch & al., 2007). Elle précise que dans le cas des collocations les chercheurs accordent à ces unités des acceptations plus ou moins large selon qu'ils sont partisans de la tradition de Hausmann (1989) et de Mel'čuk (1998) comme Tutin (2007) et Drouin (2007), ou de la tradition contextualiste de Sinclair (1991) comme Gledhill (2000).

Notre travail fait partie des études qui depuis une dizaine d'années s'intéressent de plus en plus à la phraséologie dite transdisciplinaire. Nous avons choisi de nous concentrer sur les collocations pour les différentes raisons évoquées précédemment. Bien qu'elle soit inspirée des différentes acceptations accordées aux collocations, nous avons voulu que notre définition soit accessible du point de vue didactique aux apprenants étrangers qui souvent pour désigner ces unités parlent d' « expressions » ou de « formules » « spécifiques ». Une collocation est une association habituelle de lexies. Constituée d'une base et d'un collocatif, elle n'est pas toujours prévisible et son sens est quelquefois métaphorisée.

Après extraction des collocations du corpus constitué, nous avons prévu de procéder à un classement des collocations, étant donné que les simples listes n'ont pas de pertinence pédagogique en soi. Envisagée dans une perspective d'aide à la rédaction, l'approche de la phraséologie (ou plus largement du lexique) transdisciplinaire devrait dépasser celle adoptée par les terminologues et qui est relativement systématique. Une didactique des collocations transdisciplinaires devrait incontestablement, entre autres, rendre compte des différentes fonctions des collocations évoquées précédemment.

Nous avons constaté que dans les travaux consacrés à l'étude du lexique scientifique transdisciplinaire, différents classements ont été publiés. Il y a eu des classements relativement bruts comme le classement alphabétique de Phal (1971) et le classement par fréquence de Coxhead (2003). Il y a eu aussi des classements fonctionnel, sémantique et notionnel plus aboutis, profitables pour la mise au point des applications et des outils didactiques (Pecman, 2004 ; Tutin, 2007 ; Hirsh, 2010).

Pouliot (2012) présente le modèle fonctionnel élaboré par Hirsh (2010) qui s'est intéressé au rôle des termes de l'*Academic vocabulary* dans la rédaction universitaire. Il s'agit d'un modèle à trois niveaux permettant de classer les termes selon leurs rôles: 1) rôle textuel subdivisé en trois niveaux : a) métatextuel (ex. : organisateurs textuels révélant l'amorce d'une section, d'un paragraphe et termes faisant référence à d'autres parties du texte comme section chapitre, etc.) ; b) extratextuel (ex. : liens avec des

éléments de l'activité de recherche : méthodologie, consentement éthique, recherches futures...); c) intratextuel (ex. : conjonctions, mots de reprise). 2) rôle idéationnel (ex. : termes liés au processus scientifique, aux concepts, au contexte de la recherche et à ses participants (states of affairs); 3) rôle interpersonnel (ex. : termes utilisés par le scripteur pour montrer au lecteur qu'il s'appuie sur une autorité).

La description sémantique de Pecman (2004), menée dans une perspective comparative entre le français et l'anglais, a permis d'organiser les unités phraséologiques de la LSG autour de quatre sphères notionnelles : la scientificité, l'universalité, la modalité et la discoursivité. Ces sphères regroupent plusieurs notions dont chacune est rattachée à des ensembles d'unités phraséologiques. Ces UP sont ensuite présentées sous forme de schémas collocationnels. Pour illustrer cette hiérarchisation nous prenons la notion « résultat » qui appartient à la sphère de la scientificité et renvoie à des expressions telles « comparer des résultats », « résultats attendus » et « les résultats dévoilent ». Nous partageons l'avis de Tutin qui met en valeur cette modélisation sémantique « fine » et qui permet un accès onomasiologique au lexique pour des applications d'aide à la rédaction.

Nous faisons enfin référence au classement établi par Tutin (2007) comprenant des regroupements sémantiques basés sur des propriétés à la fois syntaxiques, morphologiques et sémantiques. Tutin a pu ainsi dégager sept classes de noms à partir des listes des noms les plus fréquents de son corpus multidisciplinaire. Comme on peut le remarquer dans le tableau suivant, pour chacune des classes de noms, des exemples sont présentés ainsi que des propriétés linguistiques associées aux classes.

Classe de nom	Exemples	propriétés linguistiques
1. Processus de l'activité scientifique	<i>analyse, application, choix, conception, développement, étude, évaluation, projet, recherche, test, traitement, travail, utilisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sont des noms extensifs (se combinent avec <i>lors, durant</i>, des verbes phasiques, souvent avec <i>faire</i>).</li> <li>- ont un agent humain.</li> </ul>
2. Objets construits par l'activité scientifique	<i>analyse, application, approche, démarche, définition, idée, hypothèse, méthode, modèle, solution, système, technique, technologie, théorie, test</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne sont pas extensifs.</li> <li>- ont un agent humain (le Nscient de Nhum).</li> <li>- se combinent avec des verbes comme <i>élaborer, construire. s</i></li> </ul>
3. Observables de l'activité scientifique	<i>cas, données, exemple, facteur, paramètre, point, question, problème, résultat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne sont pas extensifs.</li> <li>- se combinent avec le support <i>être</i>.</li> <li>- se combinent avec les verbes <i>analyser, examiner, étudier</i>.</li> </ul>
4. Supports de la rédaction scientifique	<i>article, chapitre, document, figure, ouvrage, schéma, section, texte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sont à la fois concrets et abstraits non extensifs.</li> <li>- se combinent avec la préposition <i>dans</i>.</li> <li>- se combinent avec le verbe <i>présenter</i>. Ex : <i>ce chapitre présente</i>.</li> </ul>
5. Caractérisation	<i>caractère, caractéristique, fonction, importance, propriété, rôle</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se combinent avec le support <i>avoir</i> et sont généralement accompagnés d'un adjectif.</li> <li>- apparaissent souvent dans des structures : Ncaract de N.</li> <li>- sont généralement massifs.</li> </ul>
6. Acteurs de l'activité scientifique	<i>auteur, chercheur, expert, spécialiste</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- noms humains</li> </ul>
7. Relation logique	<i>but, conséquence, effet, lien, rapport, relation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se combinent avec les supports <i>être</i> et <i>avoir</i>.</li> <li>- apparaissent souvent dans des structures : Nlogique de N.</li> <li>- sont abstraits non extensifs.</li> </ul>

**Tableau 8 : Classement des regroupements sémantiques établi par Tutin (2007)**

Pour le traitement des verbes, l'auteur a opté pour l'emploi d'étiquettes regroupant des classes de quasi-synonymes établies empiriquement à partir des classes de noms. Par exemple, la classe FAIRE associée aux noms de processus regroupe les verbes suivants : faire/effectuer/ procéder à/ mener/ réaliser/ conduire. Le tableau suivant présente quelques exemples de ces classes :

ÉTIQUETTE	CLASSES DE QUASI-SYNONYMES
DÉCRIRE	décrire, détailler, exposer, présenter, retracer
Étudier	aborder, analyser, considérer, étudier, examiner, explorer, regarder
INCLURE	comporter, comprendre, inclure, intégrer
CHOISIR	adopter, choisir, opter pour, préférer, retenir, sélectionner

**Tableau 9 : Exemples des classes de quasi-synonymes de Tutin (2007)**

Quant au classement que nous avons prévu, il devait correspondre à notre choix d'envisager un enseignement des collocations associé aux différentes fonctions rhétoriques du genre d'écrits en question dans cette thèse. Mais avant de procéder à un

quelconque classement, la première étape de notre travail, rappelons-le, consistait en l'extraction des collocations transdisciplinaires d'un corpus d'écrits scientifiques<sup>52</sup>. Le corpus a été lemmatisé<sup>53</sup> avec Cordial afin de pouvoir subir un traitement automatique du langage. Pour extraire les collocations, nous avons utilisé Antconc<sup>54</sup>, un logiciel assez puissant, facile à manipuler et permettant d'effectuer des concordances, des calculs de fréquences, des recherches de collocations et le calcul de mots clés. Pour répondre à notre objectif, nous avons procédé à l'élaboration d'une liste de segments répétés<sup>55</sup>, autrement dits N-grammes. Cette liste comprend des suites de N-grammes de 3 à 5 mots lemmatisés apparaissant dans les trois disciplines plus de 4 fois. Le tableau suivant illustre le début de cette liste :

n_gramme	n_grammes_éco.freq	n_grammes_ling.freq	n_grammes_med.freq	SommeDefreq
ne être pas	736	3411	434	4581
il se agir	168	1401	98	1667
et de le	341	684	390	1415
est à dire	276	894	77	1247
c est à dire	276	894	77	1247
c est à	276	894	77	1247
ne avoir pas	187	804	254	1245
ce être le	152	939	95	1186
point de vue	139	999	26	1164
à partir de	292	657	179	1128

**Tableau 10 : Liste de N-grammes extraits au moyen du logiciel Antconc**

Une fois le traitement et le nettoyage manuel de la liste des n-grammes obtenue, deux constats ont été établis. Le premier est que le statut des segments relevés à l'aide d'Antconc était variable : nous avons repéré des expressions complètement figées (ex : *c'est-à-dire*), des collocations (ex : *mettre en relation*), etc. Le deuxième

<sup>52</sup> La description de ce corpus sera développée dans § 3.2.1

<sup>53</sup> On appelle lemmatisation le regroupement dans une entrée unique des différentes formes prises par un vocable dans les différents corpus. Lors de la lemmatisation, chaque forme verbale est rattachée à son infinitif, chaque adjectif à sa forme du masculin singulier et chaque substantif à sa forme au singulier. Par exemple : « les auteurs préconisent une démarche... » donne, une fois lemmatisé : « le auteur préconiser un démarche... ». La lemmatisation consiste aussi à convertir tous les fichiers au format texte pur (sans tableaux, schémas, etc.) et à supprimer tous les noms propres et chiffres.

<sup>54</sup> Laurence Anthony : [http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc\\_index.html](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html)

<sup>55</sup> On appelle segment répété toute suite de mots textuelle reproduite sans variation à plusieurs endroits d'un corpus.



concerne notre objectif de départ qui l'extraction surtout des « collocations » transdisciplinaires : le nombre de ces collocations dans la liste obtenue était très limité. Ces constats nous ont incité à remettre en question la taille de notre corpus, le concordancier utilisé et également notre approche. Après réflexion, nous avons considéré que l'élargissement du corpus n'était pas impératif. Les collocations transdisciplinaires dont nous avons longuement démontré l'intérêt pourraient être abordées différemment et avec des outils supplémentaires pour que les étudiants non natifs puissent en tirer largement profit.

Le fait de commencer par établir des listes du lexique transdisciplinaire et de procéder ensuite à un classement approfondi est une option que choisissent certains linguistes à des fins purement descriptives, ou pour la mise au point d'applications nouvelles en didactiques des langues étrangères, en lexicographie ou en TAL. Il existe une autre option, une entrée en matière différente, que d'autres chercheurs ont choisi d'adopter. C'est le cas, par exemple, des travaux consacrés particulièrement à l'analyse d'une ou de plusieurs fonctions discursives de ce lexique de genre que ce soit dans un domaine clos (Gledhill, 2000) ou dans des corpus multidomains (Teufel, 1998). Ainsi, des chercheurs se concentrent sur des fonctions rhétoriques précises et effectuent des inventaires du lexique correspondant. « Dans une perspective de caractérisation lexicale de l'écrit scientifique visant à mieux cerner la façon dont se construit le savoir au sein d'une discipline », Boch & al. (2007) ont réalisé une analyse qualitative et exploratoire des marqueurs lexicaux de la convergence (conformément à nos hypothèses) et de la divergence (contre toute attente) par rapport aux attentes de l'auteur-chercheur ou de la communauté scientifique. Cavalla et Tutin (à paraître) ont mené une étude centrée sur les collocations évaluatives (résultats intéressants, nouvelle méthode, conséquence certaine) dans les écrits scientifiques. Nous citons enfin Siepmann (2007) qui a présenté une catégorisation des marqueurs de discours polylexicaux basée sur des critères fonctionnels.

À l'instar de ces recherches ciblées, nous avons décidé de mener une étude exploratoire des collocations verbales exprimant une fonction rhétorique particulière dans les écrits de recherche universitaire et le choix s'est porté sur le positionnement. Ce choix est cohérent dans la mesure où il permet de croiser d'une part les besoins des étudiants exprimés dans le questionnaire quant aux collocations et d'autre part les difficultés pointées par les chercheurs et enseignants relatives à la question du

positionnement. Notre étude se veut donc une sensibilisation à une exigence particulière de l'écrit de recherche et dans ce sens les éléments linguistiques que nous fournirons sont à comprendre comme des possibilités offertes pour répondre à cette exigence et pour aider les étudiants non-natifs à se forger une identité de chercheur.

### **3. UNE FONCTION RHÉTORIQUE : LE POSITIONNEMENT**

3.1 Positionnement dans les écrits de recherche universitaires

3.2 Méthodes d'analyse

3.3 Bilan

### **3. UNE FONCTION RHÉTORIQUE : LE POSITIONNEMENT**

Au terme de la première partie de cette thèse, nous avons conclu qu'une sensibilisation aux différentes fonctions rhétoriques de l'écrit de recherche universitaire, basée sur la didactique de la phraséologie transdisciplinaire permettrait aux étudiants non natifs de passer outre leurs appréhensions et, de surcroît, de parfaire leurs écrits.

Dans la deuxième partie, nous avons souligné et mis en valeur les enjeux d'une bonne maîtrise des phénomènes collocationnels en évoquant leur intérêt dans la langue et les différentes fonctions qu'ils remplissent spécifiquement dans les écrits de recherche scientifique. Ensuite, nous avons révélé notre intention de mener une étude exploratoire des collocations verbales transdisciplinaires exprimant une fonction rhétorique particulière : le positionnement.

Cette étude exploratoire est l'une des premières approches du lexique exprimant le positionnement du chercheur/scripteur dans son écrit scientifique. Dans § 2.4 nous avons justifié notre choix de se focaliser exclusivement, dans le présent travail, sur une seule fonction rhétorique. Dans cette partie, nous commençons par justifier notre choix porté sur le « positionnement », nous en proposons une définition et ensuite nous nous concentrons sur l'expression linguistique de cette fonction. Par la suite, nous expliciterons nos méthodes d'analyse, nous en présenterons les résultats et nous clorons cette troisième partie par des réflexions d'ordre didactique.

#### **3.1 Positionnement dans les écrits de recherche universitaires**

##### **3.1.1 Positionnement : une prise de parole redoutée**

Les collocations transdisciplinaires remplissent diverses fonctions rhétoriques centrales dans l'écrit de recherche scientifique. Elles participent, entre autres, à l'organisation, la crédibilisation et à la communication des nouvelles connaissances scientifiques. Elles font partie des dispositifs linguistiques et discursifs qui correspondent aux différentes stratégies rhétoriques mises en œuvre pour répondre aux objectifs d'une situation discursive particulière. Notre choix d'étude s'est porté sur les collocations exprimant le positionnement du chercheur/scripteur dans son écrit et ce

pour maintes raisons.

En fait, comme nous l'avons souligné précédemment, la finalité d'un écrit de recherche universitaire rédigé par un étudiant à l'intention de chercheurs chevronnés est principalement, outre la construction et la diffusion du savoir, l'obtention d'un diplôme. Par conséquent, l'impératif d'une production cohérente et raisonnable s'impose pour assurer l'adhésion des esprits aux thèses que l'étudiant présente à leur assentiment<sup>56</sup> ou pour au moins mériter l'approbation du jury. Cet impératif se recoupe avec le devoir de concevoir le genre « écrit de recherche universitaire » comme un écrit argumentatif, social (interactionnel) et dialogique. Ainsi se pose la question de l'ethos de l'étudiant et de son interaction avec autrui (auteur, communauté, courant, pensée) et se justifie l'intérêt accordé à la question du positionnement étant entendu comme le fait de faire émerger sa voix propre dans le concert académique.

De même, nous avons déjà évoqué que plusieurs difficultés identifiées dans les pratiques scripturales des étudiants natifs et non-natifs (la profusion abusive des citations, les citations plaquées, le plagiat, la juxtaposition de certaines thèses contradictoires, etc.), en apparence d'ordres formel et technique (méconnaissance des modalités d'intégration du discours d'autrui), sont en réalité profondément liées à l'image que se fait l'étudiant de soi et à la survalorisation du discours de l'autre.

Le positionnement est donc primo une exigence du genre de l'écrit de recherche qui est essentiellement de nature réflexive et dialogale. Secundo, il s'agit d'un acte d'expression problématique et redouté par les étudiants. Effectivement, concernant les appréhensions des étudiants et le manque de prise de position, plusieurs hypothèses explicatives et plausibles peuvent être avancées.

Le scripteur/chercheur qui est un étudiant non natif est le plus souvent amené, sans formation préalable, à exercer une nouvelle pratique scripturale, à pratiquer ce nouveau genre d'écrit qu'est l'écrit de recherche sous forme de mémoire ou de thèse. L'étudiant a du mal à adopter un positionnement cohérent dans ces genres soit parce qu'il ne connaît pas toutes les spécificités et exigences de cet écrit, soit parce qu'il en a une connaissance superficielle et confuse.

Dans ce dernier cas, considérons à titre d'exemple, l'objectivité absolue attribuée

---

<sup>56</sup> Ainsi les trois piliers de la rhétorique aristotélicienne logos, ethos et pathos sont à prendre en compte dans l'écrit scientifique.

traditionnellement au discours scientifique ; il existe un amalgame fréquent chez les étudiants entre objectivité et neutralité. Les discours d'autrui auxquels ils font référence dans leurs écrits, « sont montrés tels une collection de pièces dans une vitrine attestant d'un travail accompli » (Reuter, 2001 : 18). Par souci d'objectivité les étudiants citent les discours d'autrui sans les commenter. En fait, ils ne font pas la distinction entre un énoncé neutre qui n'exprime aucune prise de position et un énoncé objectif qui exprime un point de vue assumé et argumenté.

Considérons pareillement l'idée largement répandue selon laquelle la science est un ensemble d'énoncés vrais et donc impersonnels ; cette science se traduit par un effacement de toute forme de subjectivité et de toute réflexion et évaluation personnelles. Concevoir ainsi l'écrit de recherche scientifique contredit la dimension réflexive et argumentative qui le caractérise ; de fait, « Définir ainsi le style scientifique c'est confondre la science telle que la présentent les manuels d'enseignement avec les écrits scientifiques qui s'échangent à l'intérieur du champ scientifique » (Latour & Fabri, 1997 : 81). L'absence d'une prise de position serait donc due, dans certains cas, à une méconnaissance des caractéristiques de l'écrit à produire. Mais elle peut avoir également d'autres explications notamment dans le cas où les étudiants ont totalement conscience de la fonctionnalité des travaux d'autrui cités et dans le cas où ils sont avertis de la nécessité non seulement de rendre compte de l'existant mais aussi d'en porter un jugement pour pouvoir situer son apport personnel et le prévaloir. Dans ce cas, à l'origine de cette abstention, il peut y avoir en effet une certaine appréhension qui pourrait être interprétée comme suit :

- Comme les étudiants sont des chercheurs néophytes, ils éprouvent souvent à l'égard des chercheurs confirmés et des discours savants un certain sentiment d'infériorité intellectuelle : ils ne se sentent pas autorisés et légitimés à s'y opposer et adoptent par conséquent une attitude passive. Se posent ainsi les problèmes de sécurité/insécurité et de domination/soumission (Boch & Grossmann, 2001 ; Brassart & Reuter, 1992 ; Rinck, 2004). Rinck (2004) souligne que « les scripteurs en effet ne se croient pas autorisés à discuter les propos des auteurs lus, auxquels ils attribuent une position de domination affaiblissant encore leur image d'eux-mêmes » (p.107).
- Prendre position, c'est d'une certaine manière se dévoiler : l'étudiant a souvent peur d'être mal jugé ou mal compris. Il s'agit également d'un choix à effectuer et à

assumer ce qui suppose une grande maîtrise et une parfaite connaissance de la problématique abordée et développée par l'étudiant donc ce qui suppose qu'il a déjà effectué la recherche car la recherche attendue est un essai ; la recherche n'est faite que d'essais donc tout est toujours criticable.

- Certains étudiants non-natifs n'osent pas se positionner car ils ne savent pas comment s'y prendre. Ils savent se positionner en langue maternelle mais ne connaissent pas forcément les différents moyens linguistiques en langue française qui peuvent leur servir, par exemple, à s'exprimer en faveur ou à l'encontre d'une idée.
- D'autres n'osent pas se positionner puisque tout simplement ils n'ont pas eu forcément l'occasion de le faire auparavant (en licence). Ce cas pourrait concerner les étudiants natifs également et ce malgré leur avantage en savoir linguistique.

D'autres explications peuvent aussi être fournies pour expliquer le manque de positionnement constaté dans les écrits de recherche des étudiants non natifs. Reuter (1998) évoque une injonction institutionnelle paradoxale mettant en jeu l'image que le chercheur néophyte a de soi-même. On demande aux jeunes scripteurs de se positionner et de « se poser en tant que chercheur tout en sachant qu'un des enjeux essentiels de l'écrit produit est justement la certification de chercheur » (Reuter, 1998 : 17). Nous mettons en cause aussi la valorisation paradoxale : on demande aux étudiants de s'affirmer et de s'exprimer en faveur ou contre les auteurs auxquels ils se réfèrent et parfois on peut leur reprocher d'avoir été juge néophyte. Nous précisons rapidement que ce rapprochement pourrait être lié non au positionnement en tant que tel mais au manque d'arguments présentés.

On constate que les étudiants, volontairement ou involontairement, renoncent à se positionner dans leurs productions. On constate également d'autres dysfonctionnements liés à cette exigence de l'écrit de recherche. Ces dysfonctionnements se traduisent généralement soit par une adhésion totale aux discours d'autrui sans qu'il y ait la moindre discussion (position dominée du scripteur), soit par une distanciation maximale et un désaccord démesuré (position dominante du scripteur) (Rinck, 2004).

Par ailleurs, nous nous demandons si la difficulté à se positionner ne fait pas partie de la culture de la recherche universitaire : après tout devenir chercheur est un processus assez long et laborieux.

For a novice student writer, the process of developing into a mature scholar is a long and challenging one, involving a number of stages. Learning to take part in the continuous dialogue which academic communication represents implies that the author must develop a persona willing to claim authority as a scholar (Fløttum & *al.*, 2006 : 11)<sup>57</sup>

Les raisons évoquées ci-dessus et expliquant la difficulté des étudiants à se positionner de manière pertinente sont diverses : elles sont d'ordres pédagogique, psychologique, socioculturel et linguistique. La question qui se pose est de savoir quelle place pourraient avoir les propositions didactiques face à cette difficulté pluridimensionnelle et qui pourrait être considérée comme légitime. Notre travail se concentre principalement sur la dimension linguistique du positionnement. Notre hypothèse de travail est qu'en montrant aux étudiants les différents niveaux et formes de positionnement ainsi que les différents moyens linguistiques, nous pourrions les aider à maîtriser – linguistiquement – ce phénomène et apporter ainsi notre pierre à l'édifice. Cependant un centrage exclusivement linguistique et un enseignement décontextualisé, situé en dehors des véritables enjeux du genre de l'écrit à produire conduirait à une dérive par rapport à l'objectif initial (Pollet, 2001). Par conséquent, nous considérons qu'une proposition d'enseignement profitable et efficace devrait rendre compte des autres dimensions de la question, notamment psychologiques et culturelles, et ce dans le cadre d'une approche de sensibilisation plus globale et d'une familiarisation avec la rhétorique et la dimension discursive de l'écrit de recherche scientifique. Une telle démarche permettrait aux étudiants de remettre en question leurs représentations quant aux exigences de l'écrit, et d'assurer une entrée réussie et consciente en la matière avec des outils linguistiques appropriés. Dans le cadre d'une telle démarche, notre étude exploratoire à visée didactique des collocations exprimant le positionnement ne risquerait pas d'être entendu comme une incitation aux étudiants à se réfugier derrière des automatismes langagiers.

### **3.1.2 Positionnement : essai de définition**

"Positionnement" est un terme couramment utilisé pour faire référence à des

---

<sup>57</sup> [Pour un scripteur novice, le processus qui permet le développement de la maturité intellectuelle est long et difficile. Apprendre à prendre part au dialogue continu que représente la communication académique implique que l'auteur doit développer une personnalité prête à affirmer son autorité en tant que chercheur]. Traduction personnelle.



actions relatives aux domaines de la géographie, de l'économie, du marketing et de la technologie et dont la définition peut varier selon le contexte d'usage. À titre d'exemples, le positionnement en géographie est synonyme de localisation alors qu'en marketing, il s'agit d'un choix stratégique qui cherche à différencier une offre et à la rendre plus attractive et plus crédible aux yeux des consommateurs.

Quant au positionnement dans le discours, il s'agit d' « une notion qui doit être soigneusement spécifiée en fonction du discours concerné » (Chareaudeau et Maingueneau 2002 : 453) : l'expression du positionnement varie en fonction des différents domaines discursifs (journalistique, philosophique, politique, littéraire, etc.). Cette disparité s'explique par le fait que le positionnement est un acte qui dépend, entre autres, de la visée des énoncés et du contrat de communication établi entre les différents partenaires en jeu. À ce propos, nous faisons référence à la distinction établie par Chareaudeau (2006) quant au positionnement dans les deux discours journalistique et politique : alors que l'homme politique doit se construire un ethos de conviction, d'autorité, de puissance voire de séduction toujours en opposition à son adversaire, le journaliste lui ne devrait être préoccupé que par sa crédibilité aux yeux de son lecteur et se trouvant en situation de concurrence mais non de rivalité avec d'autres organes d'information.

Après avoir justifié notre intérêt accordé à la question du positionnement dans le cadre du présent travail, nous allons essayer d'apporter des éclairages successifs sur cette question étroitement liée aux deux dimensions argumentative et polyphonique du discours scientifique, principaux centre d'intérêts de maintes recherches conduites en linguistique et didactique. Nous allons ainsi tenter de définir ce que nous entendons par positionnement dans l'écrit de recherche scientifique et évoquer les outils linguistiques qui peuvent contribuer à l'expression de cette fonction ainsi que les stratégies qui peuvent être mises à l'œuvre.

### **3.1.2.1 Positionnement : la quête d'une identité**

La notion "positionnement" telle que définie par Chareaudeau et Maingueneau (2002) est l'une des catégories de base de l'analyse du discours touchant à l'instauration et au maintien d'une identité énonciative et sociale. D'autres définitions dictionnaires (Larousse, Petit Robert) soulignent plutôt la dimension spatiale de cette notion affirmant qu'avoir position c'est pouvoir être situé. Être situé c'est occuper une

place, un point à l'égard d'un autre point, c'est-à-dire en relation. Pour préciser dans la suite ce que nous entendons par positionnement dans l'écrit de recherche scientifique, nous convenons au préalable, en prenant appui sur ces deux conceptions, que le positionnement est un acte présupposant la présence d'un acteur et d'un champ de pratique (une situation de communication), et dont la finalité serait l'affirmation d'une identité.

Par ailleurs, « l'identité se construit en fonction de l'« altérité » ou des « altérités », par rapport aux « Autres » et sous le regard extérieur des « Autres ». » (Benoit, 2008 : 146). Une petite parenthèse s'impose pour souligner que la construction d'une identité implique un double mouvement d'assimilation et de différenciation. Le concept "identité" recouvre ainsi deux réalités distinctes qui sont à la fois paradoxales et complémentaires :

- Identité/ similitude : le mot "identité" est dérivé du latin "idem" signifiant "le même". Ainsi donc, l'identité est d'abord ce qui nous rend identique à l'Autre et nous rapproche de l'Autre.
- Identité/ singularité : en psychologie, l'identité est entendue comme l'ensemble des traits ou caractéristiques qui permettent de reconnaître une personne et d'établir son individualité. Dans ce sens, l'identité est ce qui nous singularise et ce qui nous rend différent de l'Autre. Cet autre est un « anti-garant » dont le rôle instrumental consiste principalement à légitimer ou à valoriser son propre discours et ses propres idées et convictions (Maingueneau, 1999).

De ce fait et pour revenir à notre objet d'étude, le positionnement dans l'écrit de recherche scientifique, nous pensons que la prise de position qui contribue à la quête et l'instauration d'identités rédactionnelle, intellectuelle et sociale devrait s'opérer en deux étapes : le chercheur scripteur devrait adhérer à une communauté de chercheurs et cultiver son appartenance à cette communauté (une étape de rapprochement). En revanche, dans un second temps il doit y affirmer son originalité et se singulariser (une étape d'individuation). D'où l'association, dans une pratique d'écriture de recherche, de deux positionnements dont l'un serait d'ordres social et statutaire et l'autre d'ordres conceptuel et idéal.

### **a) Positionnement social et statutaire**

Outre le fait que le Moi n'existe que face à un Autre, l'appartenance à une

communauté et le désir d'affiliation auctoriale ont toujours eu lieu dans une volonté de légitimation. Le modèle socio-communicationnel de Charaudeau (2008), en revenant sur la question du positionnement, pose la question du rapport du sujet langagier à l'autre : il s'agit d'un rapport de places où l'identité sociale ainsi que le positionnement statutaire du sujet communicant et de son destinataire (présent ou virtuel) ont un rôle capital dans la validité et la crédibilité d'un échange communicationnel.

Quelle position d'autorité adopter vis-à-vis de l'autre ? Il s'agit ici de s'interroger sur le processus de construction de l'image du sujet parlant, de sorte que l'autre le considère crédible ou aille jusqu'à s'identifier à sa personne. On retrouve l'*ethos* de la rhétorique qui est constitutif de tout acte de langage, mais prend des caractéristiques particulières selon la situation de communication dans laquelle il s'inscrit. (Charaudeau, 2008 [en ligne])

Dans le cas d'une situation de communication telle l'écriture de recherche, nous sommes longuement attardée dans la première partie sur les deux caractères, social et polyphonique, des productions scientifiques et sur les raisons pour lesquelles le chercheur ne peut composer coupé des autres membres de la communauté scientifique mais en tant que membre d'une communauté discursive, dans un espace de relations. Nous avons également mentionné qu'il existe, à l'intérieur d'une même communauté, des rapports hiérarchiques qui surdéterminent les partenaires de l'échange et qui définissent les postures des différents acteurs. En d'autres termes, c'est dans le cadre d'une communauté où les acteurs exercent leurs fonctions relatives à la production, l'évolution et la diffusion du savoir que le positionnement social prend forme.

Considérons désormais le cas de l'étudiant apprenti-chercheur qui tente de s'intégrer dans une communauté de chercheurs conforme - en principe - à son domaine d'étude et ses objectifs de recherche. La communauté à intégrer est dans une certaine mesure mystérieuse, puisque la prise de contact effective avec elle et sa véritable découverte - nous ne parlons pas ici du savoir qu'elle produit mais plutôt de son système et de ses habitudes - ne se réalisent qu'au moment de son intégration. Cet étudiant possède moins d'expérience et probablement moins de connaissances que ses devanciers. Relativement à cette situation et aux membres de cette communauté, quelle place devrait occuper cet étudiant ?

Au cours la phase préalable à l'intégration définitive dans la communauté

souhaitée, il doit à la fois « rompre avec des positions acquises lors de son cursus antérieur [...] pour renvoyer non plus l'image d'un apprenant mais celle d'un acteur-chercheur à part entière [...] », tout en maintenant avec son directeur de recherche une position d'un apprenti qui soumet ses écrits à évaluation (Delcambre et Reuter 2002 : 22).

## **b) Positionnement conceptuel et idéal**

Dans toute pratique discursive, l'expression d'une prise de position est indubitablement étroitement liée à la position qu'occupe le scripteur dans son environnement intellectuel et social. Nous avons précédemment révélé que la prise de position est une exigence de l'écrit de recherche scientifique associée aux deux dimensions dialogique et argumentative de cet écrit et dont la visée serait l'affirmation d'une identité. Nous avons évoqué la première face du positionnement (la face sociale) et dans ce qui suit nous allons essayer d'expliquer ce que recouvre le positionnement conceptuel.

Notre conception se base sur deux principes. Le premier principe renvoie au dialogisme interdiscursif et au fait qu'

un énoncé doit être considéré, avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs à l'intérieur d'une sphère donnée (le mot « réponse », nous l'entendons ici au sens le plus large) : il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus et, d'une façon ou d'une autre, il compte sur eux » (Bakhtine, 1979 : 298).

Le second renvoie à notre conception assez classique de la recherche scientifique : la recherche est une sorte de continuum sur lequel le chercheur avec ses nouvelles contributions, idées et découvertes se positionne (discursivement) et donc prend place. Cette prise de place ou de position est le fruit d'un travail minutieusement organisé impliquant évidemment une maîtrise conceptuelle parfaite de la question discutée ou du projet entamé. Le chercheur se forge donc une opinion personnelle sur la base de ses lectures et ses recherches, en faisant montre d'esprit critique : ceci lui permettra de s'exprimer en faveur ou contre "le déjà existant" et de définir sa position aux yeux de son lectorat et ses pairs avec des énoncés qui seront dans une certaine mesure repris et sûrement remaniés.

Concernant le cas de l'étudiant apprenti-chercheur, avant de maîtriser ce processus indispensable pour asseoir sa légitimité et pour consolider son identité de chercheur, une progression s'impose lui permettant ainsi de passer du lecteur observateur impartial au chercheur acteur. L'étudiant commence à lire les textes d'autrui (appropriation des savoirs), à écrire son discours avec un discours qui n'est pas à lui, et puis essaie d'adopter une posture réflexive vis-à-vis des autres travaux de recherche. A travers les réflexions mûrissent ses idées, il devient alors capable de s'engager ouvertement et publiquement.

Donahue (2007) nous fait découvrir une métaphore intéressante qui pourrait servir d'illustration de la situation de l'apprenti chercheur. Il s'agit de la « conversation » universitaire intellectuelle telle qu'elle est imaginée par Burke (1964). La situation ressemblerait donc à une conversation dans un salon :

Imaginez que vous entrez dans un salon. Vous êtes en retard. Quand vous arrivez, d'autres personnes ont été là bien avant tous, engagées dans un débat passionné, trop chaud pour qu'on s'arrête afin de vous mettre au courant concernant le thème du débat. En effet, cette discussion avait déjà commencé bien avant leur arrivée, en sorte que personne au salon actuellement n'est qualifié pour vous faire connaître tout ce qui a été déjà dit. Vous écoutez un moment, jusqu'à que vous ayez l'impression d'avoir saisi la substance de l'argument ; puis vous vous y lancez [...] (Donahue, 2007 : 10).

L'intérêt de cette figure est qu'elle tient parfaitement compte des étapes antérieures à l'expression d'un quelconque positionnement ou au faire part d'une nouvelle contribution.

Ces étapes s'opèrent dans l'ombre des représentations socioculturelles évoquées précédemment dans la première partie de ce travail (représentations de la tâche, du genre, et de soi). Au moment de se lancer, ces représentations resurgissent et la question de légitimité et de non légitimité se pose. Ainsi, l'étudiant s'imagine souvent qu'il doit s'effacer devant « l'omniscience » des chercheurs confirmés et produire en conséquence un écrit neutre ou consensuel. Mais progressivement, l'étudiant devrait pouvoir instrumentaliser les apports théoriques mobilisés et ce de manière cohérente et dialogique et de façon à faire ressortir ses propres convictions et à les mettre au service de la construction de son écrit. L'étudiant trouvera la légitimité de son discours dans le

rapport à d'autres discours : ainsi le sien sera « couturé » par les apports des autres discours (Deschepper & Thyron, 2008). L'étudiant gagnera en confiance en soi, en ses compétences et en ses idées, ce qui lui permettra d'effectuer un tri sélectif dans la masse discursive et d'amener son apport personnel.

Néanmoins la maîtrise du cadre conceptuel de l'objet d'étude ainsi que la confiance acquise au fur et à mesure du parcours universitaire s'avèrent être insuffisantes dans le cas de certains étudiants, notamment les non natifs. Pour rendre compte de l'existant, positionner son étude dans le champ et la faire valoir, une maîtrise des procédés et d'outils linguistiques adéquats leur est également indispensable.

### **3.1.2.2 Expression linguistique du positionnement**

L'objectif didactique de notre travail consacré à la question du positionnement est double : d'abord, nous tenons à faire prendre conscience aux étudiants de l'importance et de la signification de cet acte dans l'écrit de recherche scientifique. Ensuite, notre démarche s'inscrit dans le cadre de deux projets de recherche, FULS et l'ANR Scientext, qui visent à mettre à disposition des apprenants non natifs des outils linguistiques qui leur permettent d'endosser une posture d'auteur engagé au sein d'une communauté scientifique disparate.

Dans le cadre du projet Scientext qui s'inscrit dans le domaine de la linguistique de corpus, le positionnement de l'auteur dans les écrits scientifiques a constitué la problématique centrale de plusieurs études linguistiques effectuées. Dans ce projet, le positionnement a été globalement et essentiellement défini comme la façon dont l'auteur s'inscrit dans une communauté de discours, par rapport à ses devanciers et ses contemporains, comment il s'évalue et évalue ses pairs, et quelle propositions propres il met en avant. Cette thématique a été abordée à travers des études variées de marques linguistiques différentes : marques énonciatives, lexicales et syntaxiques. Ces études ont permis de soulever d'autres thématiques qui sont d'ailleurs en rapport étroit avec le positionnement telles la filiation et l'évaluation, et ont permis également d'observer comment les choix théoriques des chercheurs s'opèrent et d'où s'émanent leurs nouvelles propositions.

Boch & al. (2006) en se basant sur une étude d'un corpus de 40 articles de recherche du domaine de la linguistique, se sont intéressés aux procédés linguistiques utilisés dans la partie consacrée au cadrage théorique. L'objectif est d'identifier des

formes de cadrage, des configurations récurrentes dans la manière de définir l'objet et les objectifs de l'article et de les positionner par rapport au champ de recherches. Ainsi différents types de marqueurs ont été identifiés : marqueurs d'ancrage temporel large, marqueurs de référence à des sources, marqueurs évaluatifs ou assertifs. Grossmann & al. (2009) se sont intéressés aux marques linguistiques de la filiation qui outre leur rôle de base dans l'expression de la filiation contribuent à définir l'identité du chercheur, l'usage des concepts qu'il utilise et le type de problématique ou de méthodologie utilisée. Le positionnement du chercheur dans l'article scientifique a été aussi abordé dans une étude réalisée par Boch & al. (2007), fondée sur un corpus d'articles linguistiques et consacrée à la question des attentes dans l'article à travers les marqueurs de convergence/divergence : « les marqueurs de convergence/divergence expriment le positionnement du chercheur au sein d'un champ scientifique, et témoignent du dialogisme constitutif de toute démarche scientifique ». Une analyse du corpus leur a permis entre autres d'établir un inventaire des marqueurs prototypiques, de rendre compte de la diversité des moyens lexicaux en usage et du fait que l'expression de la convergence et de la divergence par rapport aux attentes repose sur des associations syntagmatiques plutôt que sur des termes pris isolément. L'évaluation est un autre aspect du positionnement abordé dans Tutin (2008) et Tutin et Cavalla (à paraître). Il s'agit d'observer comment les stratégies rhétoriques de persuasion sont mises à l'œuvre et ce à travers les associations entre noms transdisciplinaires des écrits scientifiques et les adjectifs évaluatifs. Enfin nous évoquons l'étude des verbes de positionnement associés à un pronom sujet (exemple : je cherche à démontrer, nous pensons que, etc....) dans les articles en sciences humaines (Tutin, 2010). Tutin y constate entre autres que la mention explicite de l'auteur/locuteur n'est pas fréquente dans les articles de sciences humaines examinés et qu'il existe à ce sujet une très grande variation disciplinaire au sein même de ces sciences. Un autre constat établi est que plus les verbes expriment un positionnement marqué moins ils sont pris en charge par le locuteur.

En réalité, dans le projet Scientext, la principale hypothèse de travail est que l'expression du positionnement est relativement stéréotypée et s'exprime à travers une phraséologie repérable et des expressions récurrentes appartenant au lexique transdisciplinaire. Notre participation à ce projet consistait, en collaboration avec Chavez (2008), à explorer dans un corpus d'écrits transdisciplinaires les collocations verbales exprimant le positionnement de l'auteur. Notre méthode d'analyse s'est basée

sur un essai d'identification préalable des différents aspects et stratégies de cette pratique discursive dans l'écrit de recherche scientifique.

### **a) Aspects du positionnement**

Nous avons essayé de distinguer ces différents aspects et stratégies en partant de l'interrogation suivante : existerait-il un positionnement neutre ? Il s'agit d'une question qui pourrait être abordée dans le cadre d'une discussion autour de la confusion communément commise entre neutralité et objectivité évoquée d'ailleurs brièvement dans & 1.3.3. Cette question pourrait également être liée aux grands débats menés depuis des décennies autour de la prétendue neutralité de la science et sur les phénomènes d'effacement énonciatif dans les discours théoriques. Dans le présent travail, il ne s'agit pas de reprendre ces débats qui touchent différents champs de réflexion. Nous essayons uniquement et brièvement de voir si, dans une situation de communication particulière, en l'occurrence l'écrit de recherche scientifique qui est essentiellement argumentatif, réflexif et polyphonique, il est concevable de parler d'une forme neutre de positionnement?

Charaudeau (2008) considère que le sujet argumentant, dans une situation de communication, doit faire savoir à l'autre de quoi il s'agit (problématiser), quelle position il adopte (se positionner) et quelle est la force de son argumentation (prouver) : trois activités discursives à mettre en scène pour assurer la validité de l'acte argumentatif. Concernant le positionnement, il ajoute cependant que

le sujet argumentant peut également ne pas prendre parti, car son but est d'examiner les caractéristiques de chaque position pour éventuellement mettre en évidence les avantages et les inconvénients de chacune d'elles [...]. On dira que, dans ce cas, le sujet argumentant prend une position de neutralité qui consiste à pondérer un point de vue par l'autre et à examiner les différents positionnements. (Charaudeau, 2008 [en ligne])

A la différence de Charaudeau, Doury (2007) considère que cette question de neutralité dépend de l'objet, froid ou brûlant<sup>58</sup>, face auquel se positionne l'auteur. Elle

---

<sup>58</sup> « Un sujet « brûlant », on l'a dit, est un sujet sous-tendu par des enjeux identifiables, de natures diverses (idéologiques, économiques, affectifs...), susceptible de susciter des engagements profonds et entiers. On se représente volontiers les sujets brûlants comme ayant une dimension collective, « sociétale » ; mais un sujet peut être brûlant en raison du vécu individuel du chercheur (la question du



précise que sur les sujets brûlants, la neutralité du chercheur est impossible : « on ne peut attendre de l'analyste de l'argumentation un clivage si accompli qu'il amène le chercheur à se détacher complètement de l'être au monde et livre ainsi une étude « ex machina », non-située, des données argumentatives élues comme objet. »

Nous considérons d'abord que parler d'une prise de « position de neutralité » prête à discussion que ce soit dans son sens courant, « le fait de trancher » et de choisir entre deux alternatives (Amossy & Koren, 2004), ou dans un sens impliquant l'identité du sujet, une prise de position ne pourrait pas être neutre : dans un écrit scientifique, quand le chercheur se positionne, il cesse d'être neutre. Par ailleurs « une position de neutralité » est une expression paradoxale ; nous estimons plus judicieux de parler d'un choix qui s'offre à un scripteur entre faire part d'une certaine prise de position et s'en abstenir. D'ailleurs, le *TLF* définit une personne (physique ou morale) neutre comme quelqu'un « qui s'abstient ou refuse de prendre position dans un débat, dans un conflit opposant plusieurs personnes, plusieurs thèses, plusieurs partis ». Comme nous le font remarquer Boch et Grossmann (2009 : 57) « L'étymologie de “neutre” est de ce point de vue éclairante – Petit Robert : “neuter” en latin renvoie à l'idée d'une absence de prise de position: ni l'un, ni l'autre. “Objectif” en revanche vient de “objectivus/objectum” – objet ».

En outre, nous considérons que si le scripteur choisit de faire part d'un certain positionnement, nombreuses sont les possibilités qui s'offrent à lui. Amossy & Koren (2004) se demandent si « la prise de position ne peut-elle être graduée – à savoir présenter des degrés variables d'explicitation ». Avant de voir de près comment une prise de position s'opère linguistiquement dans un discours scientifique, il convient d'admettre qu'elle pourrait être communiquée au moyen de multiples voies, directes ou indirectes (Amossy & Koren, 2004) et qu'elle dépendrait à l'instar du positionnement de l'énonciateur dans le discours journalistique d'un ensemble de procédés discursifs et d'un ensemble de mots dont le sémantisme serait révélateur (Charaudeau, 2006).

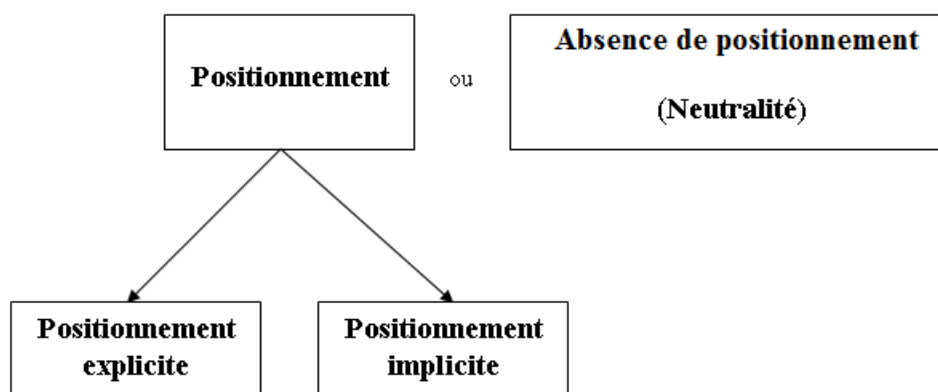
Le linguiste du discours est en cela différent du linguiste de la langue : il ne doit accorder qu'une confiance relative aux marques verbales. Il sait qu'il doit traquer le sens au-delà de l'emploi des mots et des constructions

---

traitement social du handicap se posera de façon plus « chaude » pour le chercheur dont le frère est sur un fauteuil roulant, par exemple). » <http://semen.revues.org/2345#sthash.ZSMi6DTe.dpuf>

phrastiques. Aller voir derrière le masque de l'effacement énonciatif, celui du positionnement discursif. (Chareaudeau, 2006 : 42)

Pour permettre aux chercheurs néophytes de bien saisir les différentes possibilités de positionnement, nous pensons qu'une clarification terminologique est d'une importance capitale, et ce pour dissiper l'amalgame et la confusion qu'ils pourraient avoir entre les cas de figure suivants : le positionnement explicite, l'effacement énonciatif et la neutralité. Il importe de préciser aux étudiants que par exemple dans un écrit dépourvu de marques de subjectivité, une prise de position peut toutefois être exprimée via d'autres procédés discursifs et via un lexique particulier : un effacement énonciatif d'un scripteur ne fait pas de lui un scripteur neutre. De plus un positionnement peut être exprimé implicitement et diversement, par exemples en faisant appel à des témoignages, en convoquant des sources légitimes ou aussi avec l'emploi du conditionnel. De ce qui précède, nous affirmons que plusieurs possibilités s'offrent au scripteur quant au positionnement et peuvent être représentées ainsi :



**Figure 5 : Aspects du positionnement**

Comme nous l'avons précisé auparavant, il n'est pas question dans la présente étude de voir si une neutralité est possible ou non dans un écrit de recherche scientifique. Il importe tout de même de souligner qu'il s'agit d'une attitude peu souhaitable dans un écrit réflexif, persuasif et sujet à évaluation. Nous conseillons vivement les chercheurs apprentis à trouver un équilibre entre une neutralité - que nous considérons impossible à atteindre - et un engagement passionné, extrême et polémique. Nous les invitons à définir un positionnement accompagné d'une évaluation et d'une argumentation constructive.

Si la neutralité ou l'absence de positionnement est peu souhaitable ou encore

impossible<sup>59</sup>, le positionnement implicite via des voies indirectes pourrait provoquer une forme de « brouillage » à la réception, brouillage qui peut s'avérer problématique (Doury, 2004). Sur ce, nous considérons qu'un positionnement implicite exige des compétences particulières et développées qui empêcheraient la production d'un tel brouillage.

D'où l'intérêt d'encourager les étudiants à expliciter leurs positions.

L'idée est simplement que l'explicitation, par le chercheur, de sa position (naïve ou experte) sur le fond du débat est une façon de donner les moyens au destinataire de son analyse d'en élaborer une interprétation située, seule interprétation qui fasse réellement sens, et même pour un texte qui se veut légitimement – scientifique. (Doury, 2004 : 151-152)

C'est pourquoi nous estimons que conformément à notre objectif didactique et au public concerné par notre étude (les chercheurs novices non natifs), il serait plus pertinent et perspicace de se focaliser particulièrement sur le positionnement explicite. Nous allons dans ce qui suit essayer d'en identifier les stratégies basiques qui peuvent être appliquées par le public visé par notre projet.

### **b) Principales stratégies du positionnement**

Nous sommes partie du fait que dans un travail de recherche, essentiellement polyphonique et argumentatif, deux dimensions constitutives sont à considérer : la contribution personnelle et la contribution des autres que l'on peut désigner dans les termes de Teufel et Moens (2000) comme l'« Own work » et l'« Other work ». Nous nous sommes inspirée du travail de ces chercheurs autour du repérage des fonctions rhétoriques associées aux écrits scientifiques et de « l'argumentative zoning » et notamment du schéma ci-dessous.

---

<sup>59</sup> Doury (2004) considère que les préférences de l'analyste restent souvent accessibles à travers son analyse.

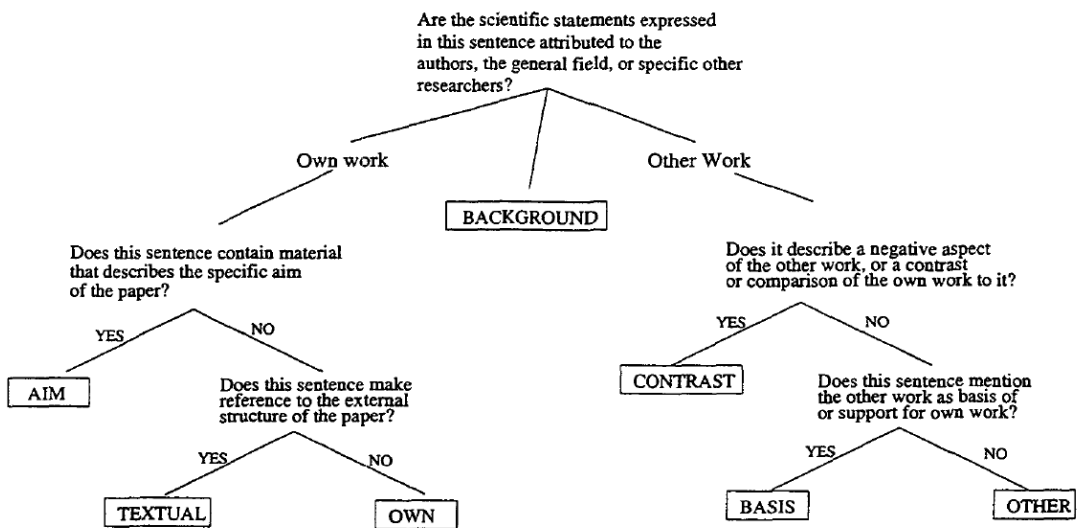


Figure 6 : Schéma d'annotation des zones argumentatives (Teufel & Moens 2000)

Partant de ce schéma et du fait que théoriquement le choix de mentionner un « Other work » (un travail d'autrui) devrait de préférence être motivé et justifié, nous avons opté pour une représentation schématique des différentes stratégies basiques pratiquées pour exprimer un positionnement le cas échéant.

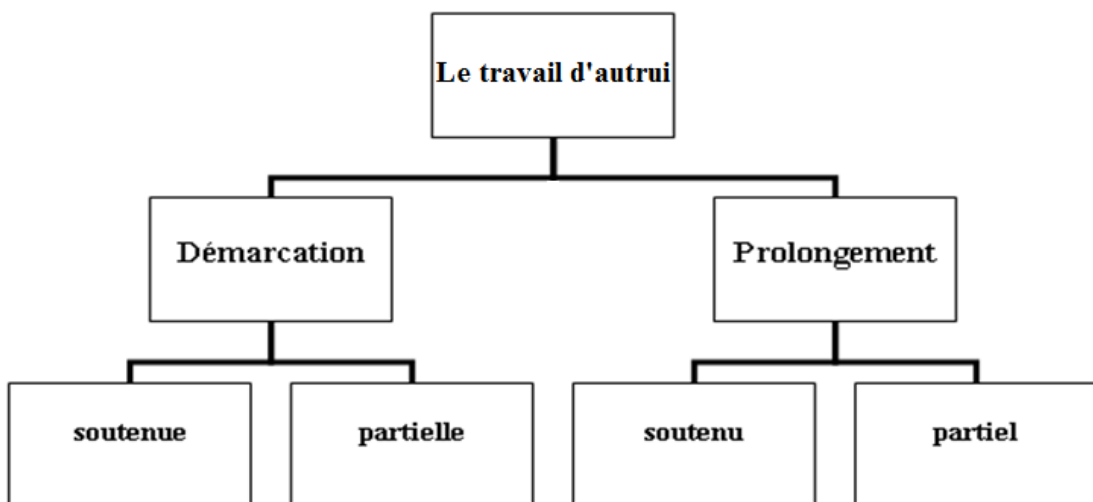


Figure 7 : Différentes stratégies du positionnement

C'est en se basant essentiellement sur ce schéma que nous avons mené notre étude exploratoire des collocations verbales exprimant le positionnement. Nous tenons à présent à souligner brièvement l'intérêt didactique de ce schéma qui servira en premier lieu à faire prendre conscience aux étudiants des deux faits fondamentaux suivants :

- prendre position n'est pas synonyme de réfutation ;

- la prise de position que ce soit « une démarcation » ou « un prolongement » peut être soutenue ou partielle : pas d'obligation de distanciation maximale ou d'adhésion totale.

Nous mentionnons la distinction établie par Grossmann (2002) entre le positionnement à cadrage interne et le positionnement à cadrage externe. Dans le premier cas, « l'auteur se réfère à ses propres travaux, et fait référence à un cadre théorique qu'il a déjà préalablement construit » (Grossmann, 2002 : 260) alors que dans le second cas, l'auteur se réfère à un cadrage théorique constitué par d'autres chercheurs. Ainsi définis, nous estimons que le positionnement à cadrage interne est spécifique aux écrits rédigés par des chercheurs confirmés, ayant été amené à mener plusieurs études et à publier maints articles.

Cette précision nous conduit à réaffirmer qu'il existe une différence naturelle entre les différentes pratiques scripturales routinières des novices et des chercheurs confirmés. Concernant notamment le positionnement, il varie avec le statut du scripteur (chercheur en devenir, chercheur novice, chercheur confirmé, etc.) et son rapport au savoir. Une comparaison entre les pratiques des experts et des novices a été effectuée dans deux études distinctes portant sur le positionnement énonciatif (Boch & Grossmann, 2002 ; Rinck & al., 2007). Ces chercheurs conviennent que les modes de référencement varient avec le statut de l'auteur dans les écrits académiques et également les formes de désignation des points de vue dans l'article de recherche. Ils s'accordent également sur le fait qu'il ne faudrait pas concevoir la didactisation de l'écriture de recherche en érigeant les pratiques expertes en modèles. Nous estimons pareillement que la connaissance des différentes possibilités et modes de positionnement par les étudiants encouragerait certains à oser s'exprimer davantage et aideraient d'autres à faire preuve d'esprit critique et de raisonnement constructif et à adopter une conception dialogique de l'écriture.

Après cette précision, revenons à notre schéma pour apporter quelques précisions sur la « démarcation » et le « prolongement ». Dans le TLF, se démarquer signifie « *prendre ses distances (par rapport à quelque chose)* ». Mais qu'est-ce qu'un chercheur qui « prend ses distances » et se démarque ? S'agit-il obligatoirement d'un chercheur qui va à l'encontre de ses contemporains ? D'après le schéma que nous avons élaboré, la démarcation peut être entendue comme « divergence » par rapport aux autres travaux et pourrait consister à se positionner « contre ». Néanmoins, nous pourrions

aussi, sur la base de ce schéma, définir la démarcation en creux : relèverait de la démarcation tout apport théorique original qui ne soit pas du prolongement. Autrement dit, nous sommes face à deux possibilités : 1) la démarcation est le contraire de prolongement : Dém = - (Prol.). La démarcation représente *tout* positionnement qui ne relève pas du prolongement : Dém = { Posit.  $\Omega$  - Prol. }.

Pour illustrer ces deux possibilités, nous avons avec Chavez (2008) considéré le cas d'une démarcation par rapport à une théorie X. Ainsi, dans le premier cas, nous avons un schéma de type :

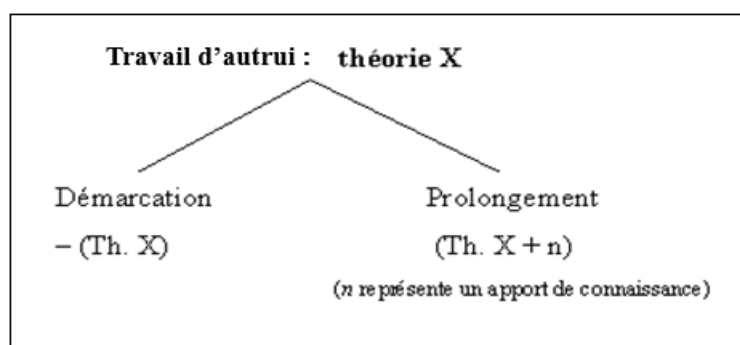


Figure 8 : Démarcation et prolongement (1)

Alors que dans le deuxième cas, certaines nuances peuvent être exprimées :

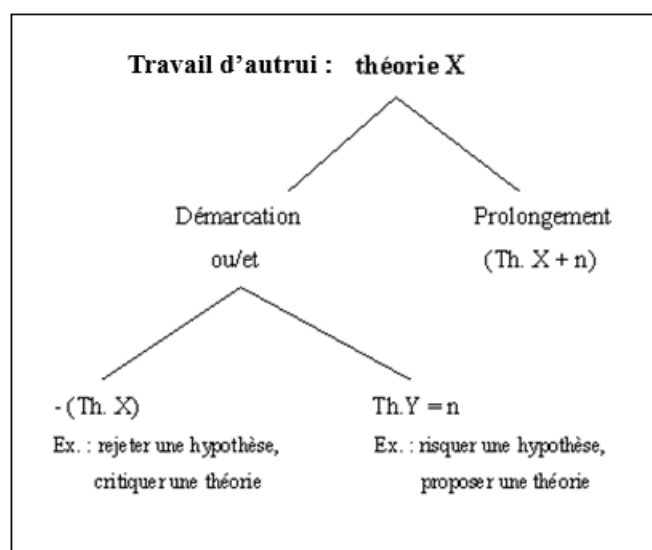


Figure 9 : Démarcation et prolongement (2)

Dans ce second cas de figure, la démarcation pourrait alors recouvrir deux possibilités : 1) être « contre », c'est-à-dire être dans la déconstruction des théories ou travaux d'autrui. Les verbes emblématiques de cette sous-catégorie pourraient être « rejeter », « contester », ou « critiquer » ; 2) être « pour autre chose », c'est-à-dire être dans la construction d'une nouvelle théorie, idée. Les verbes emblématiques de cette

sous-catégorie pourraient être « proposer », « avancer », « risquer » ou « hasarder ». Certes, en pratique, les deux vont le plus souvent de pair (on ne se contente pas de critiquer, on propose autre chose), néanmoins, au niveau de la langue, les deux ne seront pas exprimés de la même manière, d'où l'utilité de faire le distinguo dès maintenant.

On notera également qu'on peut faire une distinction similaire pour ce qui concerne le prolongement :

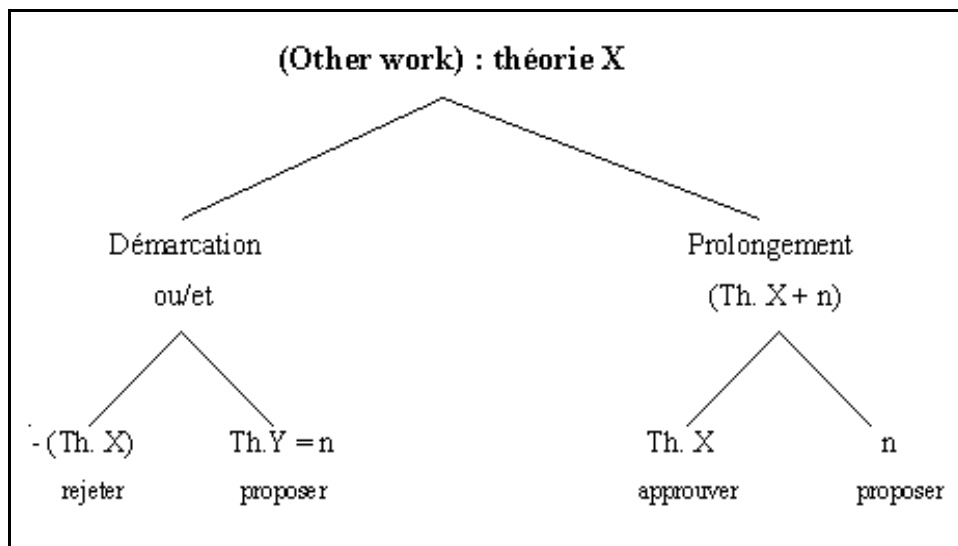


Figure 10 : Démarcation et prolongement (3)

Au final pour être synthétique et obtenir une vue d'ensemble du positionnement, on peut aboutir à :

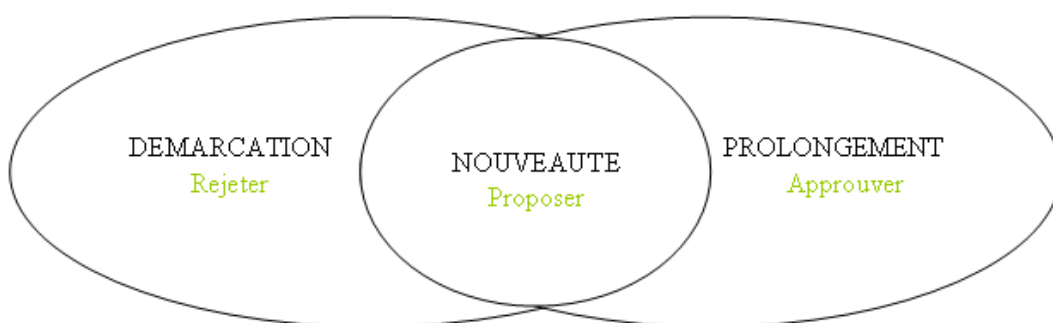


Figure 11 : Démarcation et prolongement (4)

Néanmoins, pour ce qui est de notre recherche sur les collocations exprimant la démarcation et le prolongement, seront exclues de notre analyse les collocations exprimant la nouveauté : nous supposons que la proposition de nouveauté ne pose pas véritablement un problème aux étudiants. Au contraire, ils seront enthousiastes de

mettre en avant le fruit de leur travail réflexif et analytique.

Avant de développer notre étude exploratoire des collocations exprimant le positionnement, il importe de ré-insister sur le fait que dans un écrit de recherche ayant une vocation de produire de nouvelles connaissances scientifiques, le positionnement est étroitement liée au référencement aux discours d'autrui d'une part et à l'évaluation d'autre part. La proposition d'une nouveauté s'appuie d'une manière ou d'une autre sur des travaux et des discours d'autrui : « l'écrit comme production solidaire où le « je » ne s'affirme que par le chemin qu'il réussit à se frayer parmi les discours de ses maîtres ou de ses pairs » (Deschepper & Thyron, 2002 : 72) d'où l'intérêt de « faire prendre conscience aux étudiants que le savoir est cumulatif et qu'il se légitime en partie par les références à ceux qui, dans un champ du savoir, ont travaillé avant nous » (*idem*). L'affirmation de soi par rapport à « autrui » n'est autre que le positionnement sous ses deux formes, (1) le positionnement social et statutaire et (2) le positionnement conceptuel et idéal. Ce positionnement requis ne peut avoir lieu sans une évaluation fournie : « evaluation is the broad cover term for the expression of the speaker or writer's attitude or stance towards, viewpoint on, or feelings about the entities or propositions that he or she is talking about ». <sup>60</sup> (Hunston & Thompson, 2005 : 5)

Pour conclure, cette fonction rhétorique fait partie d'un ensemble de mouvements récurrents (référencement, évaluation, exposition, etc.) dans une infrastructure essentiellement de nature dialogale et argumentative. Il importe de souligner à nouveau que si le présent travail s'intéresse à l'expression linguistique du positionnement, les difficultés liées à cette pratique routinière notamment ne sont pas uniquement d'ordre linguistique.

---

<sup>60</sup> [L'évaluation permet de connaître réellement l'avis de l'orateur ou l'attitude comme la position de l'auteur concernant des points de vue ou des impressions vis-à-vis des idées ou des propositions qu'il évoque]. Traduction personnelle.



## **3.2 Méthodes d'analyse**

« La qualité première d'une démarche scientifique est d'être une démarche qui s'explique » (Mellet, 2002). Ainsi, consacrons-nous d'abord à la présentation de nos choix méthodologiques effectués en fonction de notre objet d'étude et ce en nous centrant successivement sur la conception de notre corpus de travail et sur la mise en place d'une procédure de traitement.

### **3.2.1 Présentation du corpus**

Dans un travail de recherche situé en linguistique de corpus, la conception et la délimitation d'un corpus est une étape capitale et décisive qui pour autant, nous apparaissait de prime abord assez simple, d'autant plus que la totalité des documents qui composent le corpus utilisé dans le cadre de la présente thèse nous ont été fournis par l'équipe du projet Scientext. En fait, ce n'est qu'au fur et à mesure de l'avancée de nos lectures et réflexions que nous nous sommes rendus compte des véritables enjeux de cette tâche. Ces différents enjeux seront abordés et discutés progressivement dans la présentation suivante du corpus.

#### **Origine et contenu du corpus**

Afin de pouvoir extraire le lexique transdisciplinaire exprimant le positionnement, nous nous sommes référée à un corpus d'écrits scientifiques rédigés en langue française. Il est constitué à partir du corpus électronique KIAP<sup>61</sup> élaboré par l'équipe de Kjersti Fløttum, de l'Université de Bergen et enrichi par la suite par le laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal. Le projet KIAP porte principalement sur l'identité culturelle dans le discours académique et se base sur un corpus électronique constitué de 450 articles écrits en trois langues, l'anglais, le français et le norvégien (3 152 022 mots) et couvrant trois disciplines: l'économie, la médecine et la linguistique. Grâce à un échange établi avec le laboratoire LIDILEM, tous les articles rédigés en français ont été récupérés et enrichis ensuite par l'ajout d'autres types d'écrits: thèses, rapports et cours.

Ce corpus d'une taille environ deux millions mots se décompose comme suit :

---

<sup>61</sup> KIAP : Kulturell Identitet i Akademisk Prosa.

	Linguistique	Economie	Médecine
Articles de revues (corpus KIAP)	285 881	374 516	164 315
Thèses, rapports, cours	364 812	286 653	492 173
Total	650 693	661 169	656 488

**Tableau 11 : Constitution du corpus**

## **Représentativité du corpus**

La représentativité des données est une question primordiale pour la linguistique du corpus surtout que le travail sur échantillon se révèle être un impératif pratique. Mais pour que l'analyse prétende à quelque validité, on ne saurait se contenter d'un échantillon aléatoire (Dalbera, 2002). Nous estimons que la représentativité dépend particulièrement des objectifs analytiques prédéfinis et nous citons à ce sujet Rastier (2004) affirmant que « cette dépendance à l'égard d'une application ou d'une gamme d'applications permet de dédramatiser les problèmes récurrents de la représentativité et de l'homogénéité ». Dans le cas de notre étude qui s'intéresse au lexique transdisciplinaire exprimant le positionnement, nous considérons que la représentativité est étroitement liée aux paramètres suivants : "disciplines", "nature des textes", "taille" et "fonction du corpus".

### **■ Disciplines**

Étant donné que le lexique transdisciplinaire constitue notre objet d'étude, le critère de transdisciplinarité s'impose naturellement dans la sélection des écrits. La question est donc de savoir dans quelle mesure notre corpus respecte ce critère. Le corpus couvre uniquement les trois disciplines citées auparavant, l'économie, la médecine et la linguistique : c'est un choix partiellement opéré en fonction de contraintes temporelles et matérielles. En réalité, nous avons eu l'"énorme opportunité"

de nous procurer un corpus déjà constitué dont nous ne pouvions que profiter surtout que le recueil d'un corpus plus ambitieux aurait nécessité beaucoup de temps, d'efforts et de collaborations. Par ailleurs, les trois disciplines dont il est question nous semblent assez largement représentatives des trois grandes divisions "traditionnelles" des sciences : les sciences sociales (l'économie), les sciences expérimentales (la médecine) et les sciences humaines (la linguistique).

Il importe aussi de noter que jusqu'à présent, la majorité des recherches réalisées autour des écrits scientifiques à l'instar de Phal (1971) et Pecman (2004) s'abstenaient à recouper les sciences dures et humaines. Nous sommes évidemment consciente que la littérature académique est loin d'être une notion homogène et que les sciences exactes et humaines sont deux cultures d'écriture assez différentes mais pour répondre à notre objectif didactique qu'est l'aide à l'écriture des écrits universitaires, ce recoupement nous paraît légitime.

#### ■ **Nature des textes**

"Articles de recherche", "thèses", "rapport" et "cours" relèvent de pratiques discursives assez différentes mais faisant partie de la même situation de communication, « la communication scientifique » et touchant la même communauté « la communauté scientifique ». Ce sont des écrits ayant un contenu scientifique lié à la recherche universitaire, l'enrichissement et la diffusion des connaissances et rédigés par des spécialistes plus ou moins experts et à l'intention du même public. Nous sommes consciente du double fait qu'au sein même du discours scientifique, registre bien défini, chaque discipline et chaque type d'écrit entraînent des contraintes scripturales particulières. Toutefois nous ne cherchons pas à mettre en évidence ces différentes particularités. Notre corpus est constitué pour étudier un lexique particulier servant à un domaine d'application spécifique qu'est l'enseignement. Dans ce sens, ces contraintes nous ne semblent pas entraver notre recherche.

#### ■ **Taille du corpus**

Généralement, deux positions constituent les pôles entre lesquels se repartissent les concepteurs de corpus : la première pourrait avoir comme slogan "More data is better data" ; la seconde prône pour une construction raisonnée. En ce moment, l'aspect quantitatif est considérablement présent dans presque toutes les recherches en

linguistique de corpus : combien de mots ? Combien de textes ? De quelle longueur ? etc., sont des questions récurrentes qui se posent lors de la constitution d'un corpus. La représentativité devient ainsi largement dépendante de la taille des documents rassemblés. Les développements récents de l'informatique expliquent aujourd'hui la course éperdue à des corpus électroniques toujours plus grands. En fait, de grands projets se mettent en place pour construire des corpus de plusieurs millions de mots.

Nous nous permettons d'ouvrir une petite parenthèse pour nous demander s'il est raisonnable de considérer le « mot » comme l'unité minimale d'un corpus, surtout que l'objet empirique de la linguistique est fait de textes, non de mots ou de phrases qui ne s'observent pas à l'état isolé. Cette tendance trouve peut être son origine dans la définition du *corpus* présentée par Sinclair le considérant "comme un vaste ensemble de mots". Mais il est désormais acquis comme le souligne d'ailleurs Rastier cité par Mayaffre (2005) que "le texte est pour une linguistique évoluée, l'unité minimale, et le corpus l'ensemble dans lequel cette unité prend son sens".

Par ailleurs, en présence de cette course et de ces projets ambitieux, nous nous interrogeons si notre corpus de 2 millions de mots est assez volumineux et représentatif pour répondre à notre objectif fixé. Béjoint (2007) affirme que seul un très vaste ensemble de textes peut donner une image raisonnablement "représentative" de l'emploi des éléments lexicaux d'une langue. Nous estimons que cette question de taille et de représentativité ne devrait pas être abordée indépendamment de l'approche analytique adoptée, du type des résultats attendus et du type de traitement du corpus.

L'opposition quantitative/qualitative est si bien implantée qu'elle se confirme à tous les niveaux : qu'il s'agisse du *champ de l'observation* ou du *mode de traitement*. Le choix entre les deux (ou des deux) s'opère principalement en fonction des objectifs analytiques mais aussi en fonction d'un autre critère qu'est la taille des données : une analyse quantitative requiert normalement de données considérables.

Notre corpus de deux millions de mots environ pourrait faire l'objet d'une analyse quantitative. En revanche, il s'est avéré lors de nombreuses études effectuées jusqu'à présent que l'extraction des unités phraséologiques et l'élaboration des listes lexicales sollicitent un corpus plus volumineux. Nous tenons à préciser que concernant les résultats attendus, notre étude n'a pas d'ambition à l'exhaustivité. Rey-Debove citée par Béjoint (2007) appelait représentativité l'idéal visé par le lexicographe faute de pouvoir atteindre l'exhaustivité.

## ■ Fonction du corpus

La fonction du corpus est délimitée par les besoins d'application. Trois grandes fonctions sont généralement assignées aux différents corpus. La première fonction est la validation : elle est accordée à de grandes masses de données dont le traitement s'effectue normalement avec des méthodes (semi) - automatiques qui visent entre autres à valider des hypothèses et à assurer la généralisation des résultats. La deuxième fonction est argumentative : elle est possible quand la conception du corpus est essentiellement documentaire permettant d'illustrer une connaissance à priori, de découvrir un savoir déjà su. La troisième fonction est heuristique et exploratoire : le corpus est un objet vivant de recherche et de connaissance, en lui-même, dont la description débouchera sur des modèles sémantiques à inventer.

Notre corpus nous sert de terrain d'exploration : c'est "un observé dynamique" (Mayaffre, 2005) et une source de savoir. Nous le considérons comme plutôt un apport qu'un support. Il est vrai qu'il n'existe pas de corpus qui pourrait représenter parfaitement la langue. Il pourrait en revanche être adéquat ou non à une tâche en fonction de laquelle on peut déterminer les critères de sa représentativité et de son homogénéité (Rastier : 2001). Il est également vrai que selon l'objectif de l'analyse envisagée la représentativité d'un même corpus se pose différemment. Nous concluons aussi avec Rastier (2002) : "la linguistique de corpus peut ainsi être objective, mais non objectiviste, puisque tout corpus dépend étroitement du point de vue qui a présidé à sa constitution" [en ligne].

### **3.2.2 Constitution d'une liste de collocations démarcatives**

Après avoir présenté le corpus sur lequel se fonde notre recherche exploratoire, nous exposons successivement les outils et techniques d'analyse utilisés pour répondre à notre objectif de travail ainsi que les résultats obtenus. Nos critères de sélection des collocations de démarcation correspondent à la définition du positionnement idéal et aux aspects et stratégies du positionnement développés précédemment ; les collocations à retenir devront exprimer une démarcation idéologique au niveau scientifique. La démarcation peut être partielle ou totale (réfuter totalement ou partiellement), générale (par rapport à une thèse, théorie, idée...) ou locale (le résultat de X, l'estimation de X, l'argument de X...). N'ont pas été retenues les associations lexicales qui expriment une remise en cause non pas d'autrui mais des hypothèses ou résultats de l'auteur lui-même : par exemple, « cela nous amène à nuancer notre hypothèse initiale » n'a pas été comptabilisé dans notre liste des collocations de démarcation mais « cela nous amène à nuancer les résultats de X » a été comptabilisé.

#### **3.2.2.1 Outils de recensement des collocations**

Si la délimitation d'un corpus selon des critères bien définis est le premier moment d'une recherche scientifique en linguistique de corpus, la mise en place d'une procédure de traitement en est le second. Dans cette partie, nous présentons des démarches du traitement de notre corpus et les logiciels auxquelles nous avons eu recours pour atteindre notre objectif. Au delà de la recherche d'information qui se contente de sélectionner des documents dans une base documentaire on voit apparaître depuis une décennie des outils d'accès au contenu même des textes et documents. Ces outils facilitent davantage la recherche mais un travail manuel est toujours nécessaire surtout dans la partie analytique.

Le corpus a été lemmatisé avec Cordial afin de pouvoir subir un traitement automatique du langage. On appelle lemmatisation le regroupement dans une entrée unique des différentes formes prises par un vocable dans les différents corpus. Lors de la lemmatisation chaque forme verbale est rattachée à son infinitif, chaque adjectif à sa forme du masculin singulier et chaque substantif à sa forme au singulier. Par exemple : « les auteurs préconisent une démarche... » est lemmatisé de la façon suivante : « le auteur préconiser un démarche... ». La lemmatisation consiste aussi à convertir tous les fichiers

au format texte pur (sans tableaux, schémas, etc.) et à supprimer tous les noms propres et chiffres.

### Un point de départ : la liste de Tutin

Tutin (2007) s'est intéressée au lexique et à la phraséologie des écrits scientifiques. En se basant sur le corpus KIAP-LIDILEM présenté supra, elle a pu établir plusieurs inventaires consacrés aux mots simples du lexique transdisciplinaire, aux collocations et aux segments répétés. La liste des collocations a servi de point de départ à notre étude exploratoire consacrée au positionnement (démarcation et prolongement). Avec Chavez (2008)<sup>62</sup>, nous avons abouti à un premier tableau récapitulant les collocations verbales, de type [Verbe + Nom/complément], puisées dans la liste de Tutin et qui peuvent, suivant le contexte, exprimer la démarcation, le prolongement ou la nouveauté. Quant à la dernière ligne du tableau, elle correspond à des collocations qui peuvent exprimer les trois facettes du positionnement : par exemple « *défendre la position* » (*la même position/la position inverse*) ou « *adopter une approche* » (*la même approche/ une autre approche/une nouvelle approche*)....

POSITIONNEMENT		
Prolongement	Démarcation	Nouveauté
<b>Confirmer</b> les résultats (24 occurrences) <b>Reposer</b> sur l'hypothèse (17) <b>Reprendre</b> l'hypothèse (11)/ l'exemple (15) <b>Vérifier</b> l'hypothèse (14) <b>Confirmer</b> l'hypothèse <b>Poursuivre</b> une étude (10) <b>Corroborer</b> l'hypothèse (6) <b>Suivre</b> cette logique (6)/ une approche <b>Trouver</b> un écho (6) <b>Appliquer</b> le principe (6) <b>Apporter</b> une contribution (5)	<b>Rejeter</b> l'hypothèse (34 occurrences)/ la théorie (8) <b>Soulever</b> le problème (9) <b>Avoir</b> une limite <b>Constituer</b> un problème (6) <b>Montrer</b> les limites (6) <b>Se heurter</b> à problèmes (6) <b>Présenter</b> certaines limites (5) <b>Souligner</b> les limites (5) <b>Poser</b> un problème (92)	<b>Apporter</b> un éclairage (8 occurrences) <b>Proposer</b> un modèle (19) / une approche (12) / une solution (15) / une hypothèse (5) <b>Ouvrir</b> la voie (12) <b>Introduire</b> la notion (8) <b>Envisager</b> la possibilité (6)
<b>Défendre</b> la position (5), <b>Fournir</b> des éléments (7), <b>Adopter</b> une approche (11)/position (10)		

Tableau 12 : Collocations extraites de la liste de Tutin (2007)

Cette première liste nous a permis de prendre connaissance des éventuelles collocations de démarcation trouvées dans le corpus KIAP-LIDILEM. Afin de trouver d'autres collocations exprimant la démarcation, nous avons décidé de nous servir des logiciels Antconc et Nooj; nous avons également utilisé, de manière annexe, un

<sup>62</sup> Le travail portant sur les collocations exprimant la démarcation a été réalisé en collaboration avec Chavez (2008) dans le cadre du projet FULS coordonné par C. Cavalla.

concordancier, le TLF et le dictionnaire des cooccurrences de Beauchesne (2001).

### **Le logiciel AntConc**

Nous avons utilisé Antconc, un concordancier simple et facile à manipuler. C'est un logiciel assez puissant permettant d'effectuer des concordances, des calculs de fréquences, des recherches de collocations et le calcul de mots clés. Avant d'effectuer une recherche quelconque, il faut charger les fichiers de textes à traiter. On se rappellera que les fichiers doivent être en format texte (fichiers .txt). Dans notre étude, ce logiciel nous a servi à avoir une liste de segments répétés. Nous avons eu beaucoup de segments répétés qui n'avaient aucun sens comme par exemple « *et de le* » ou « *ne être pas* ». Il fallait donc procéder à un nettoyage manuel de cette liste suivi d'un tri du lexique qui nous importe c'est à dire le lexique exprimant le positionnement. Il est judicieux donc de préciser que les segments répétés ne sont pas à confondre avec les collocations : « la raison en est qu'un segment répété peut être une collocation et que toute collocation n'est pas pour autant un segment répété. Un segment répété est un segment qui peut relever d'idiosyncrasies particulières, de spécificités stylistiques ou tout simplement de faits discursifs propres à un genre lectal » Mejri (2008). Grâce à ce logiciel aussi nous avons pu explorer de nouvelles pistes, compléter ou suppléer nos intuitions et avoir de nouvelles idées : ainsi, partant d'une simple idée, nous insérons une lexie dans le logiciel et celui-ci, grâce à sa fonction **Collocates** (ou encore **Cluster**) nous donne un certain nombre de pistes collocatives à exploiter. De plus, le logiciel Antconc, lorsqu'il recherche les différents environnements linguistiques d'une lexie, nous donne la possibilité de limiter ou au contraire d'agrandir ce champ - par exemple : 3 mots à gauche (3L), 3 mots à droite (3R) -, ce qui peut s'avérer très utile.

La recherche exploratoire des collocations verbales avec Antconc a été réalisée en deux étapes : une première étape (intuition/bricolage) consistait à l'aide du logiciel à observer des noms et des verbes choisis d'une manière aléatoire (par ex. : réfuter, récuser, opposer, idée, hypothèse) ainsi que leur environnement linguistique dans notre corpus d'étude. Cela nous a permis non seulement de voir les co-occurents nominaux des verbes et les co-occurents verbaux des noms, mais aussi d'obtenir de nouvelles idées sur d'éventuelles collocations (par exemple en insérant le mot « hypothèse », nous avons trouvé un nouveau verbe exprimant le positionnement le verbe « refuser », auquel nous n'avons pas pensé initialement, et que nous avons ensuite recherché dans d'autres collocations de démarcation). Cette méthodologie de recherche relève avant tout d'un



certain « bricolage », prenant la forme d'allers et venues entre les différentes fonctions d'Antconc. La seconde étape correspondait à une démarche plus systématique et plus ciblée : il s'agissait de rechercher les co-occurents verbaux des noms suivants : résultat, principe, approche, postulat, argument, estimation, modèle. Il s'agit là des co-occurents nominaux les plus fréquents trouvés lors de la première étape. Le recours au logiciel Antconc nous a permis d'obtenir quelques premiers résultats que nous avons souhaiter compléter en recourant à un autre logiciel, le logiciel NOOJ. Il importe de préciser que l'utilisation du logiciel AntConc est soumise à plusieurs contraintes d'ordre technique, il nous a permis néanmoins d'obtenir de nombreuses idées en ce qui concerne l'expression de la démarcation par les collocations et nous a aidé à faire un premier et indispensable repérage.

### **Le logiciel NooJ**

Afin donc de parfaire davantage notre recherche exploratoire et de recueillir quelques idées supplémentaires sur des lexies présentes dans des collocations de démarcation, nous avons eu recours au logiciel NooJ. À la différence d'AntConc, ce logiciel permet d'effectuer une recherche sans la contrainte de lemmatisation du corpus. Les verbes et noms composants les collocations repérées précédemment y ont servi à la recherche de nouvelles collocations exprimant la démarcation.

### **Le concordancier du journal le Monde, le TLF et le dictionnaire Beauchesne**

Toujours afin de trouver de nouvelles idées concernant des collocations de démarcation, nous nous sommes servis d'un concordancier utilisant le corpus du journal Le Monde et ce pour mettre en évidence certaines constructions spécifiques. Cet outil permet d'effectuer des recherches par segments ou par expression exacte : à titre d'exemple, il permet de dégager les différents cooccurrents verbaux de la lexie « hypothèse » apparus dans le corpus adopté. S'ensuit un travail de tri des collocations jusque là non identifiées et dont nous avons vérifié par la suite la présence dans notre corpus KIAP-LIDILEM. Le même travail de recherche, de tri et d'identification a été réalisé à l'aide du TLF. Finalement, nous nous sommes servie du dictionnaire des cooccurrences de Beauchesne (2001) qui propose, pour plus de 4000 lexies, des cooccurrences extraites d'écrits littéraires et journalistiques et d'articles scientifiques. Si l'on regarde par exemple l'entrée « hypothèse », on peut trouver de nombreux cooccurrents verbaux pouvant faire office de verbes démarcateurs : par exemple *chasser*, *condamner*, *démentir*, *détruire*, *éliminer*, *laisser tomber*, *rectifier*, *remanier*, *renverser*, *revoir*. Il fallait

ensuite aller voir si ces verbes sont présents dans le corpus KIAP-LIDILEM sous forme de collocations de démarcation (que ce soit avec la lexie « hypothèse » ou une autre). Nous précisons que les verbes démarcateurs, dans cette présente étude, sont les verbes qui expriment une démarcation, une divergence.

En raison de la taille modeste de notre corpus et également de notre objectif précis d'analyse, nous estimons que le fait de recourir à différents outils de traitement et bases de données nous permettrait d'aboutir à des résultats satisfaisants. Enfin, nous sommes évidemment consciente du fait que les résultats attendus dépendraient du choix d'outils effectués mais comme nous l'avons précisé plus haut notre étude n'a pas d'ambition à l'exhaustivité : notre but est d'explorer le lexique collocationnel en question et d'attirer surtout l'attention sur l'intérêt du positionnement et la subtilité de son expression.

### 3.2.2.2 Résultat et proposition de classement des collocations

L'exploitation du corpus et l'utilisation conjointe des différents outils présentés ci-dessus nous ont permis d'extraire 42 verbes exprimant la démarcation associés à un ou plusieurs nom(s) spécifique(s) formant ainsi les collocations de démarcation. Dans le tableau suivant, figurent un extrait des collocations retenues<sup>63</sup> :

<b>1. Rejeter (50 occurrences)</b>	Rejeter une hypothèse (34 occurrences) Rejeter une théorie (12) Rejeter un modèle (2) Rejeter une notion (2)
<b>2. Nuancer (17)</b>	Nuancer un résultat (5) Nuancer un modèle (théorique) (2) Nuancer un diagnostic (2) Nuancer une estimation (1) Nuancer une analyse (1) Nuancer une idée (1) Nuancer un argument (1) Nuancer une prédiction théorique (1) Nuancer une affirmation (1) Nuancer la fiabilité de (1) Nuancer des données (1)
<b>3. Remettre en question (14)</b>	Remettre en question un résultat (2) Remettre en question une théorie (2) Remettre en question un principe (1) Remettre en question une estimation (1) Remettre en question une évaluation (1) Remettre en question une tradition [théorique](1) Remet en question un modèle [théorique] (1) Remettre en question une idée (1) Remettre en question une hypothèse (1) Remettre en question la pertinence de (1) Remettre en question une prescription (1) Remettre en question un système (1)

<sup>63</sup> Se référer à l'annexe A pour consulter l'inventaire des collocations exprimant la démarcation.

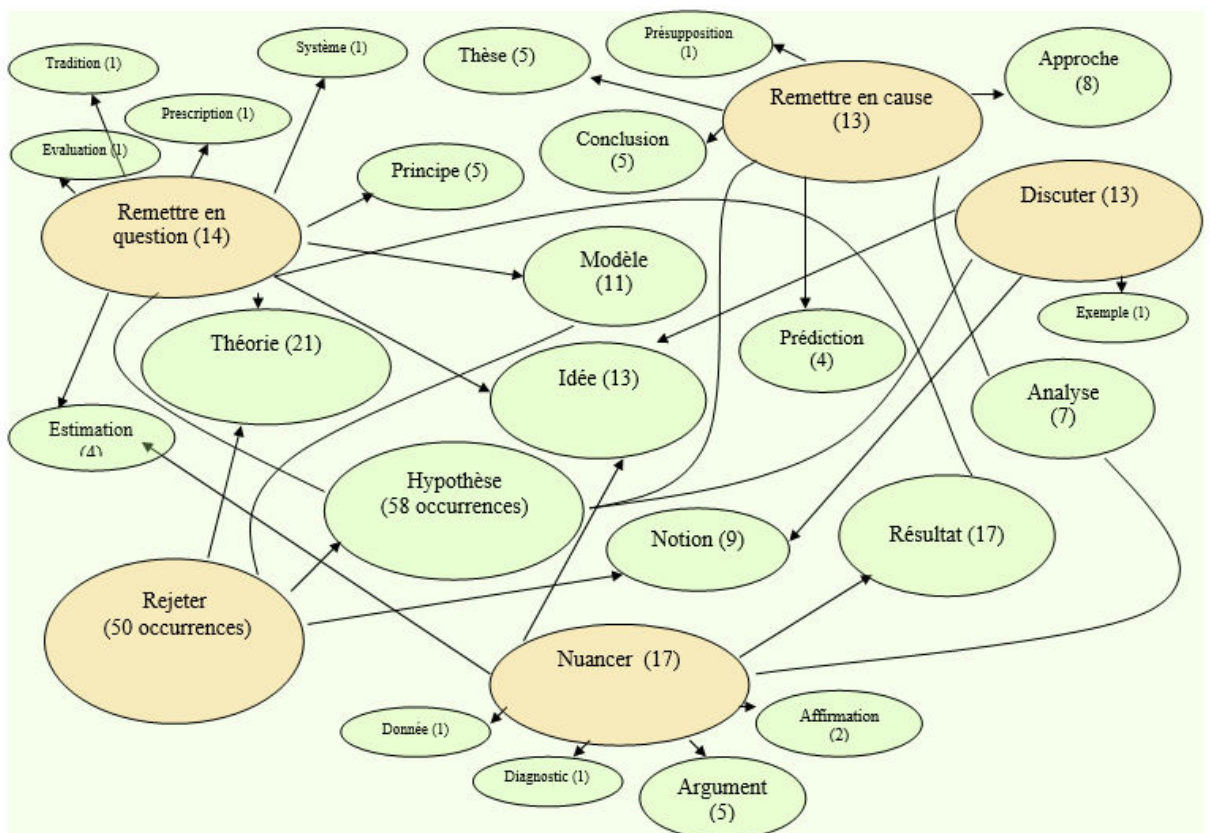
<p><b>4. Remettre en cause (13)</b></p>	<p>Remettre en cause un résultat (2)  Remettre en cause une conclusion (2)  Remettre en cause une prédiction (2)  Remettre en cause une hypothèse (1)  Remettre en cause une analyse (1)  Remettre en cause une thèse (1)  Remettre en cause une approche (1)  Remettre en cause un principe (1)  Remettre en cause un mécanisme théorique (1)  Remettre en cause une présupposition (1)</p>
<p><b>5. Discuter (13)</b></p>	<p>Discuter une hypothèse (3)  Discuter un résultat (3)  Discuter une idée (2)  Discuter une notion (1)  Discuter un exemple (1)  Discuter la véracité d'une proposition (1)  Discuter la pertinence d'une théorie (1)  Discuter la validité d'un argument (1)</p>
<p><b>6. Abandonner (10)</b></p>	<p>abandonner une idée (5)  abandonner une hypothèse (3)  abandonner un point de vue (1)  abandonner une notion (1)</p>
<p><b>7. Contester (9)</b></p>	<p>contester une hypothèse (2)  contester une conclusion (2)  contester un argument (1)  contester le bien fondé d'une thèse (1)  contester un principe (1)  contester la pertinence du modèle (1)  contester un résultat (1)</p>
<p><b>8. Contredire (7)</b></p>	<p>Contredire l'hypothèse (2)  Contredire l'idée (1)  Contredire des résultats (1)  Contredire une loi (1)  Contredire une analyse (1)  Contredire une interprétation (1)</p>
<p><b>9. Critiquer (6)</b></p>	<p>Critiquer une hypothèse (1)</p>

	Critiquer une théorie (1)
	Critiquer une affirmation (1)
	Critiquer une thèse (1)
	Critiquer une approche (1)
	Critiquer une présentation (1)

**Tableau 13 : Extrait de l'inventaire des collocations exprimant la démarcation dans le corpus KIAP**

Le verbe « démarcateur » dont le nombre d'occurrences est le plus élevé est « rejeter » (50 occurrences dans un contexte de démarcation scientifique), suivi de « nuancer » (17 occurrences) et « remettre en question » (14 occurrences). Dans ce tableau, les verbes démarcateurs sont classés par ordre décroissant de fréquence et sont suivis des noms auxquels ils sont associés dans le corpus KIAP.

Nous avons le plus souvent des verbes associés à deux ou plusieurs noms spécifiques appartenant à un champ ou à un réseau sémantique spécifique (idée, théorie, thèse, argument, approche, etc.). Ainsi dans la mesure où ces collocations sont liées les unes aux autres par l'intermédiaire des mots qui les constituent, la démarcation serait moins une affaire de collocations qu'une affaire de réseaux collocationnels illustrée dans le schéma suivant :



**Figure 12 : Réseaux collocationnels**

En outre de ces collocations figurant dans le tableau précédant, nous avons repéré des cas où le verbe démarcateur ne figurait qu'avec un mot-clé et un seul. Néanmoins, nos données qui ne sont pas suffisamment significatives sur le plan statistique ne nous permettraient pas de les considérer comme étant des collocations à cooccurrence spécifique.

RELACHER une hypothèse (12 occurrences)
EMETTRE une réserve (3)
PRESENTER une limite (2)
SOULIGNER une limite (2)

**Tableau 14 : Autres collocations de démarcation**

La démarcation dans notre corpus y est donc exprimée à l'aide d'un verbe démarcateur suivi généralement d'une lexie appartenant à une classe sémantique spécifique dont les éléments fonctionnent essentiellement par synonymie (théorie – thèse), voire hyperonymie ou hyponymie (théorie – argument), (approche/modèle – notion). Pour décrire cette classe sémantique, nous pouvons recourir à des traits sémantiques (Rastier, 1996). En l'occurrence, les traits sémantiques peuvent être les suivants :

/position/  
+  
/scientifique/  
+  
/réfutable/

Ces lexies associés aux verbes démarcateurs pourraient appartenir à la classe sémantique identifiée par Tutin (2005) sous la dénomination « **objets construits par l'activité scientifique**<sup>64</sup> ». Ces objets ont un agent humain et peuvent donc être sujet à discussion et/ou à réfutation.

Pour récapituler, les collocations verbales de démarcation sont souvent exprimées par un verbe démarcateur (*V. dém.*) suivi d'un nom appartenant à la classe sémantique des « objets construits par l'activité scientifique » (*Obj. Sc*) :

---

<sup>64</sup> Tutin (2005) avait associé les noms les plus fréquents du lexique transdisciplinaire à des types sémantiques ; des observations linguistiques lui ont permis d'identifier sept principales classes de noms.

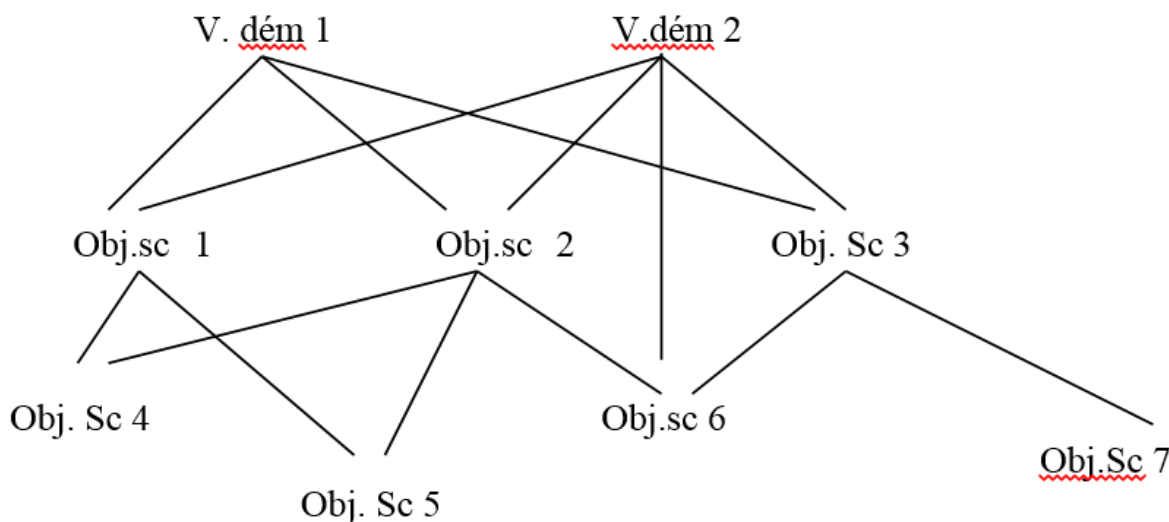


Figure 13 : Réseaux de démarcation

Par ailleurs, si nous considérons l'influence de la variable disciplinaire dans la liste établie, nous notons deux tendances. La première est que les collocations de démarcation se trouvent pour l'essentiel dans les corpus d'économie et de linguistique (140 collocations de démarcation en économie, 84 en linguistique et 17 en médecine). Ce résultat nous amène à supposer que la démarcation ferait plus partie intégrante des modes de construction du savoir en économie et linguistique qu'en médecine; nous émettons quand même une hypothèse qui serait intéressante à vérifier dans une étude ultérieure : les chercheurs en médecine se serviraient davantage d'autres moyens linguistiques pour exprimer la démarcation. La seconde tendance notée est que certaines collocations apparaissent majoritairement dans une des trois disciplines : c'est par exemple le cas des collocations construites autour de « remettre en cause » et qui figurent essentiellement en économie (46 emplois sur 50 pour « rejeter », 11 sur 17 pour « nuancer », et 11 sur 13 pour « remettre en cause »). Plus encore, quelques collocations n'ont été repérées que dans une des trois disciplines : par exemple, « refuser » (+ *Obj. Sc.*) ou « écarter » (+ *Obj. Sc.*) apparaissent seulement en économie, « réviser » ou « ruiner » (+ *Obj. Sc.*) seulement en linguistique. Pour autant, cela ne signifie en aucun cas que « ruiner » ou « réviser » (+ *Obj. Sc.*) soient propres à la linguistique et « refuser » et « écarter » (+ *Obj. Sc.*) à l'économie : en effet, nos données quantitatives sont trop faibles pour en tirer des conclusions. En revanche, il semblerait qu'une des collocations soit terminologique et non transdisciplinaire ; il s'agit de « relâcher une hypothèse », qui apparaît à douze reprises dans notre corpus et à chaque fois dans le domaine de l'économie.

Nous estimons que ces constats au niveau quantitatif et concernant la variable disciplinaire ne peuvent être confirmés et justifiés que via une étude comparative plus approfondie et un corpus de travail beaucoup plus conséquent.

Deux autres observations sont aussi à noter : la première est qu'une distinction pourrait d'emblée être établie entre les verbes qui peuvent être immédiatement rattachés au débat d'idée et ceux qui pour l'être doivent être obligatoirement contextualisés : considérons par exemple le verbe « réfuter » qui fait immédiatement penser à « réfuter une théorie », à l'inverse du verbe « ruiner » que l'on associerait plutôt au sens économique (ruiner une personne », « être ruiné »). Ainsi nous pourrions donc parler de verbe démarcateur spécifique (contester, infirmer, récuser, réfuter contredire, invalider, remettre en question critiquer, reconsidérer, etc.) et de verbes moins spécifique (abandonner, dénoncer, nier, revisiter, etc.).

La deuxième est que les collocations de démarcation sont relativement transparentes : si l'étudiant connaît le sens du verbe démarcateur, il trouvera aisément le sens de la collocation. Néanmoins pour un chercheur non natif, une différence pourrait être décelée entre certaines aisément décodables/interprétables comme *rejeter* (+ *Obj. Sc*), *abandonner* (+ *Obj. Sc*) et *contredire* (+ *Obj. Sc*), et d'autres plus difficilement décodables/interprétables comme *dénoncer* (+ *Obj. Sc*), *questionner* (+ *Obj. Sc*) et *discuter* (+ *Obj. Sc*). En effet, en vertu du principe de semi-compositionnalité des collocations, certaines lexies usuelles, comme *discuter* perdent leur sens habituel pour en prendre un autre, plus métaphorique et de ce fait plus difficilement interprétable par des locuteurs non natifs.

Quant à l'observation en contexte, elle nous a permis de faire des constatations intéressantes sur la façon dont les auteurs font usage de ces collocations exprimant la démarcation. Nous avons pu remarquer l'apparition non négligeable de collocations au sein de structures particulières.

Ainsi, elles sont fréquemment précédées de syntagmes verbaux introductifs :

- Ceci nous conduit à ...
  - *rejeter l'hypothèse*
  - *rejeter la théorie*
  - *remettre en question l'évaluation*
  - *nuancer quelque peu ce diagnostic*



- *relativiser le postulat selon lequel...*
- *écarter l'estimation*
- *reformuler le principe*
- *défendre une opinion heuristique et théorique différente*
- *réexaminer la notion*
- Ceci nous incite à...
- *contester cette hypothèse*
- *nuancer ce résultat*
- Cela nous oblige à / On est obligé de...
- *reconsidérer ce postulat*
- *nous démarquer d'une approche traditionnelle*
- Ceci nous amène à...
- *refuser la proposition de*
- Cela vient à...
- *remettre en cause la conclusion de*
- *nuancer la prédiction théorique relative à*
- *contredire cette idée*
- *corriger la représentation*

Nous avons fait part auparavant du fait qu'il serait souhaitable de définir un positionnement accompagné d'une évaluation et d'une argumentation constructive. Ces structures repérées montrent parfaitement que la démarcation exprimée n'est pas arbitraire et que tout au contraire, elle est le fruit d'un raisonnement effectué et d'une réflexion parfaitement scientifique. Dans un énoncé de type « *ceci nous incite à contester l'hypothèse de X* », le scripteur ne choisit pas librement de contester mais au contraire, c'est la nature objective des faits scientifiques qui l'*amène* à contester X.

Ces structures donnent aussi la possibilité d'installer une distance entre le chercheur et ses propos, de « dépersonnaliser » son avis divergent et de situer sa démarcation dans le champ de la science et non pas celui de la polémique.

Nous avons également constaté que les verbes de démarcation sont associés à certains adverbes spécifiques. Ainsi, dans le corpus, on note qu'on « *dénonce vigoureusement* » ou « *vivement* », qu'on « *nuance quelque peu* », qu'on « *critique radicalement* », qu'on « *se démarque vigoureusement* » ou « *résolument* », qu'on peut

« *remettre totalement en question* ». Ces adverbes sont très intéressants et renvoient aux stratégies de positionnement évoquées antérieurement dans cette troisième partie : une démarcation peut être graduée, soutenue ou partielle. Comme le positionnement se définit après un jugement de l'existant et par rapport à des travaux d'autrui déjà effectués ou à des idées déjà élaborées, il était évident de remarquer, dans l'entourage des verbes démarcateurs, un usage fréquent d'adjectifs ou de collocations adjectivales liés à la temporalité et marquant bien entendu l'antériorité ou la préexistence. Nous avons relevé quelques exemples illustratifs :

- habituel : « *remet en question l'estimation habituelle* », « *contredit les résultats habituels de la littérature théorique* » ;
- classique : « *le modèle classique* », « *l'approche classique* » ;
- existant : « *qui pour la plupart rejettent la théorie existante* », « *nous nous différencions de la littérature existante* », « *ceci relativise encore les études existantes* » ;
- précédent : « *nos résultats diffèrent de ceux d'une étude précédente* » ;
- antérieur : « *elle remet en question la pertinence [...] d'un bon nombre d'études antérieures* » ;
- traditionnel : cet adjectif est très productif (modèle traditionnel, approche traditionnelle, analyse traditionnelle, théorie traditionnelle, conception traditionnelle, représentation traditionnelle, conclusion traditionnelle, résultats traditionnels, etc.). « *cela nous oblige à nous démarquer d'une approche traditionnelle* ».

Dans certains cas, ces structures récurrentes construites avec des adjectifs renvoyant au temps permettraient aux scripteurs d'être moins subjectifs et pourraient faire partie d'une stratégie d'évitement : ainsi la démarcation ne se définit pas par rapport à un auteur en particulier mais par rapport aux « objets construits par l'activité scientifique ».

## **Proposition de classement des collocations**

Après avoir procédé à l'extraction des collocations exprimant la démarcation, nous avons fait quelques observations quant à l'usage de ces structures dans le corpus en notre possession. Nous avons ensuite essayé d'en proposer un classement sémantique qui pourrait être d'une certaine utilité didactique pour des chercheurs étrangers novices ou pour des enseignants.

Etant donné le nombre important d'associations lexicales trouvées dans le corpus, nous avons écarté les collocations qui n'apparaissent qu'une fois dans le corpus et également la collocation « relâcher une hypothèse » qui relève plus probablement de la terminologie que du transdisciplinaire. Ont donc été retenus :

Rejeter + Obj. Sc (50)
Nuancer + Obj. Sc (17)
Remettre en question + Obj. Sc (14)
Remettre en cause + Obj. Sc (13)
Discuter + Obj. Sc (13)
Abandonner + Obj. Sc (10)
Contester + Obj. Sc (9)
Contredire + Obj. Sc (7)
Critiquer + Obj. Sc (6)
Infirmer + Obj. Sc (5)
Récuser + Obj. Sc (5)
Relativiser + Obj. Sc (5)
S'éloigner de + Obj. Sc (4)
Dépasser + Obj. Sc (4)
Réexaminer + Obj. Sc (5)
Réfuter + Obj. Sc (4)
Réviser + Obj. Sc (4)
Se démarquer + Obj. Sc (4)
Ecarter + Obj. Sc (3)
Invalider + Obj. Sc (3)
Questionner + Obj. Sc (3)
Nier + Obj. Sc (3)
Reconsidérer + Obj. Sc (3)
Refuser + Obj. Sc (3)
Dénoncer + Obj. Sc (2)
Différer + Obj. Sc (2)
Mettre en doute + Obj. Sc (2)
Emettre une réserve + Obj. Sc (2)
Opposer + Obj. Sc. (à) (2)
Présenter une limite + Obj. Sc (2)
Reformuler + Obj. Sc (2)
Revisiter + Obj. Sc (2)
Ruiner + Obj. Sc (2)

S'opposer + Obj. Sc (2)
Souligner une limite (2)

**Tableau 15 : Collocation de démarcation**

Parmi les verbes de démarcation, nous constatons rapidement que certains ont un sens plus prégnant que d'autres : certains expriment la volonté de se démarquer totalement – on est alors dans une sorte de « rejet » –, d'autres impliquent une démarcation partielle – la nuance –, d'autres enfin signifient moins une remise en cause qu'une « mise en discussion » ou « mise en débat » qui, finalement, peut aboutir soit à un prolongement, soit à une démarcation.

Ce constat rejoint ce que nous avons avancé auparavant en évoquant les différentes stratégies de positionnement. Une sensibilisation au lexique exprimant la démarcation est avant tout une sensibilisation aux diverses manières avec lesquelles une divergence peut être exprimée. Nous considérons que l'étudiant n'est pas censé connaître et mémoriser toutes les collocations inventoriées, il devrait cependant saisir la présence des nuances sémantiques caractérisant ces collocations verbales.

Afin de connaître le degré de démarcation exprimé par un verbe, nous avons avec Chavez (2008) procédé à un test syntaxique et cherché à savoir si le verbe pouvait se combiner avec les adverbes « quelque peu » ou « un peu » (démarcation partielle/nuancée) ou « totalement » (démarcation totale, soutenue). Considérons par exemple le verbe « rejeter » : on aura plutôt tendance à dire « rejeter totalement une théorie ». De même, avec le verbe « nuancer » : « on nuance quelque peu » mais on ne nuance pas « totalement ».

Dans la dernière ligne du classement ont été indiqués les verbes, qui selon le contexte, peuvent exprimer une démarcation totale ou partielle.

Par exemple « remettre en question » :

- remettre *totalement* en question → démarcation totale
- remettre *quelque peu* en question → démarcation partielle

Démarcation totale	Démarcation partielle	Mise en discussion, en débat
Rejeter Abandonner Infirmer Contester Critiquer Récuser Réfuter Refuser Contredire Dénoncer Ecarter Invalidier Ruiner	Nuancer Relativiser Reformuler	Discuter Questionner Réexaminer Mettre en doute
Remettre en question - Remettre en cause S'éloigner de Réviser Se démarquer Revisiter Différer		

**Tableau 16 : Classement sémantique des verbes de démarcation**

Ces verbes décontextualisés portent en eux des degrés de démarcation différents. Ainsi, certains exprimeront forcément une démarcation forte et totale, d'autres signaleront obligatoirement la nuance ; enfin, quelques verbes pourront servir à exprimer un panel d'expressions démarcatives différentes, du rejet total à la nuance, et ce en fonction du contexte et plus spécialement de l'adverbe qui leur est associé.

Certains verbes, parmi les verbes de démarcation totale, peuvent exprimer une démarcation « polémique ». Pour les identifier nous avons cherché à savoir si ces verbes pouvaient s'associer ou non à l'adverbe « vigoureusement » ou « vivement ». Par exemple : nous pouvons « réfuter » ou « dénoncer » vigoureusement une théorie mais nous ne pouvons pas « abandonner » vigoureusement une théorie. Ainsi les verbes possiblement polémiques sont : *rejeter, contester, critiquer, récuser, réfuter, refuser, dénoncer, s'opposer, contredire, remettre en question/ en cause, se démarquer de*. Il semble intéressant, pour des raisons didactiques, de distinguer les verbes démarcatifs possiblement « polémiques » – certainement empruntés à la rhétorique littéraire ou

journalistique – des autres verbes. Parmi les reproches habituels avancés par les évaluateurs, il y a le caractère polémique d'un positionnement exprimé : de ce fait, il serait intéressant de montrer aux locuteurs non natifs la distinction qui existe entre ces différents verbes et de les encourager à euphémiser leur démarcation en employant des verbes plus appropriés.

### ➤ **Les collocations de démarcation dans des écrits de non-natifs**

Nous avons souligné à plusieurs reprises la difficulté qu'ont les étudiants non natifs à exprimer notamment "la démarcation" dans leurs écrits de recherche rédigés en français. Nous avons avancé plusieurs hypothèses qui pourraient expliquer l'origine de cette difficulté notée par les enseignants et exprimée par les étudiants eux-mêmes. À la suite du recensement effectué, nous avons jugé intéressant de voir brièvement dans des écrits d'étudiants non natifs si les collocations ou verbes de démarcation inventoriés s'y retrouvent.

Les écrits universitaires examinés<sup>65</sup> (rapports de stage, mémoires et thèse) sont d'étudiants locuteurs non natifs et respectent dans une certaine mesure le critère de transdisciplinarité :

- sciences appliquées : médecine (2), pharmacie (1), mécanique (1), ingénierie (4)
- sciences exactes : mathématiques (1), physique (1), chimie (1)
- sciences humaines : sciences du langage (7), sciences de l'éducation (2).

L'examen de ces écrits avec le logiciel Nooj nous a fourni une première information qui confirmait entièrement l'idée commune que les étudiants non natifs utilisaient très peu les éléments phraséologiques transdisciplinaires spécifiques et encore moins ceux permettant d'exprimer la démarcation. En effet, aucune des collocations verbales recensées dans la liste élaborée plus haut n'y figurent. Toutefois, ce constat qui n'est pas sans surprise ne nous empêche pas de supposer que la démarcation pourrait y être toutefois exprimée différemment ou encore avec d'autres collocations non recensées et qui ne sont pas forcément spécifiques à la rédaction scientifique. En fait, dans les écrits en notre possession, les étudiants ont plus recouru à des procédés implicites : certaines argumentations ou évaluations laissent évidemment sous-entendre leur propre positionnement. Cette forme implicite bien qu'elle fasse partie des formes du positionnement, est, comme nous l'avons signalé auparavant, source de brouillage.

---

<sup>65</sup> Ecrits récoltés en collaboration avec Adeline Bard (2007) dans le cadre du projet PPF.

C'est pourquoi nous attachons un grand intérêt au positionnement explicite et à la maîtrise des collocations spécifiques à cette fonction.

### **3.2.3 Collocations exprimant le prolongement**

La principale difficulté concernant le positionnement se trouve dans l'expression de la démarcation : il s'agit d'une difficulté de différents ordres (psychologique, culturel linguistique, etc.) et qui suppose, par conséquent, de lui attacher une attention particulière. Concernant particulièrement l'expression de la démarcation par le biais des collocations, nous avons insisté sur le fait que les étudiants devraient, afin d'éviter la déclaration d'une prise de position polémique, faire preuve de prudence dans le choix des cooccurrences adéquates. Ainsi avons-nous pensé évoquer les nuances sémantiques qui les caractérisent. En revanche, nous avons estimé que cette réflexion ne concerne pas autant les collocations exprimant le prolongement, ce qui nous a conduit à évoquer d'autres points également pertinents au niveau didactique et qui seront développés par la suite.

En fait, les étudiants sont plus à l'aise dans l'affirmation de leur accord avec leurs prédécesseurs et dans l'expression de leur adhésion aux idées et travaux d'autrui, ce qui les motive à mémoriser un minimum d'occurrences ou de cooccurrences concordantes. Dans le corpus des non natifs, nous avons en effet trouvé davantage des collocations exprimant le prolongement. Néanmoins, celles-ci n'apparaissent pas de manière égale dans tous les écrits récoltés. Nous rappelons qu'une véritable acquisition des collocations suppose une capacité à les réinvestir correctement en production, elle suppose aussi que l'on prenne conscience non seulement de leur existence mais aussi par exemple des possibles variations dont certaines peuvent présenter.

Notre objectif concernant ce versant du positionnement n'était pas la constitution d'une liste de collocations verbales. Nous avons surtout voulu mettre en évidence, à l'aide d'exemples extraits du corpus en notre possession, un nombre de points et de critères importants au plan didactique pour la maîtrise des collocations et des modes d'expression du prolongement. Les collocations en soi comme nous l'avons expliqué dans la deuxième partie sont problématiques et source de nombreuses erreurs identifiées souvent dans les copies des étudiants. Un enseignement consacré à ces unités polylexicales devrait rendre compte de leurs différentes propriétés ainsi que des variations possibles que certaines peuvent connaître.

De ce fait, nous avons choisi d'aborder différemment les collocations exprimant le prolongement. Nous sommes partie dans un premier temps d'une liste de n-grammes obtenue avec le logiciel Antconc à partir du corpus KIAP et dans laquelle nous avons repéré, intuitivement, des verbes vedettes (baser, se référer, s'inscrire, etc.). Nous avons ensuite procédé à une observation en contexte de ces mots clés : le recours au contexte nous a permis évidemment de vérifier nos intuitions mais aussi d'y repérer les collocations verbales du prolongement, ce qui nous a d'ailleurs permis de relever quelques observation quant à leur usage en contexte :

- À l'instar des collocations verbales transdisciplinaires de la démarcation, celles renvoyant au prolongement sont composées d'un verbe associé à un nom appartenant à la classe sémantique des « objets construits par l'activité scientifique », par exemple : *se baser sur une théorie, recourir à une approche, poursuivre une étude*. Nos observations nous ont permis de noter qu'avec certains verbes, le positionnement peut être défini directement par rapport à un auteur cité, sachant qu'il ne s'agit pas bien évidemment d'une collocation transdisciplinaire. ex : « *On rejoint Bennet qui distingue...* ». Dans un autre exemple « *en nous basant sur Feldstein (1982)...* », le verbe « se baser » est associé à un nom commun suivi d'une date : il s'agit plutôt d'une référence bibliographique.

- Un même verbe peut servir à former une collocation exprimant le prolongement ou la démarcation. Considérons d'abord le cas du verbe « reprendre » :

- Ex : « *on reprend une approche introduite notamment par Mroz [1999], consistant à redéfinir le terme d'erreur dans le modèle initial* ».

Dans cet exemple l'auteur recourt à une approche qui avait déjà été proposée par un prédécesseur, il adhère à une démarche préexistante et l'adopte dans son propre travail.

- Ex : « *on ne reprend pas ici la liste des incohérences du traitement lexicographique d'antonomase lexicalisée donnée par Fontant (1998)* ».

Le fait d'employer ce même verbe « reprendre » mais à la forme négative produit évidemment le sens inverse d'une adhésion. Dans cet exemple l'auteur écarte l'utilisation d'une liste préétablie : il s'agit d'un exemple qui illustre un cas de démarcation.



- Ex : « *il faut reprendre la conclusion d' Heijke et Ramaekers (1995, 1998) et d'Allen et Velden (2000), dont les résultats n'étaient pas concluants quant à la relation entre l'ajustement , la performance et le salaire* » .

Dans cet extrait, un autre usage du verbe « reprendre » est illustré. Ce verbe polysémique dont le sens premier et concret signifierait « prendre de nouveau », connaît ici, dans ce contexte, une nouvelle acception. L'auteur saisit la conclusion de quelqu'un dans le but de la critiquer et d'en apporter une correction. La phrase entière aboutirait finalement à l'expression plutôt d'une démarcation.

Considérons ensuite le cas de « faire appel à » :

- Ex : « *nous allons faire appel à la notion de proximité, développée par un courant théorique relativement récent, l'économie de proximité.*»
- Ex : « *pour cela nous allons faire appel à d'autres approches théoriques* ».

Dans les deux exemples il s'agit du même verbe + (*Obj. Sc.*), toutefois les deux cas du positionnement y sont représentés. L'insertion dans le second exemple du modifieur « autres » a permis, suite à un raisonnement établi (pour cela), d'annoncer l'abandon des approches évoquées préalablement et par conséquent d'illustrer un cas de démarcation.

L'insertion du modifieur « autres » entre le verbe et le nom illustre un des types de variations que pourrait subir une collocation, en l'occurrence la variation « distributionnelle ».

- En évoquant précédemment les stratégies du positionnement auxquelles pourraient recourir les scripteurs, nous avons précisé qu'un prolongement (ou une démarcation) peut être soutenu ou partiel.

- Ex : « *cette procédure est fondée sur des résultats de Gouriéroux et Monfort [1989] que nous généralisons légèrement pour les rendre applicables dans le cadre qui être le nôtre* ».

Il s'agit d'un cas de prolongement suivi d'une légère modification.

- Ex : « *cet annexe reprend une démonstration de Karlin et Carr [ 1962 ] en ajoutant à leur modèle le choix du facteur travail en tant que facteur de*

*production* ».

Il s'agit d'un prolongement suivi d'une proposition de nouveauté.

- Ex : « *nous reprenons de façon légèrement différente l'analyse de l'équilibre stationnaire* ».

Cet exemple est intéressant car compliqué à classer ; premièrement le verbe « reprendre » comme nous l'avons signalé auparavant est polysémique. Ensuite l'auteur précise la manière avec laquelle il compte se saisir de l'analyse en question : « *de façon légèrement différente* ». Il y aurait donc à la fois un prolongement et une démarcation ; nous préférons parler d'un prolongement mesuré ou modéré.

- L'examen des collocations du prolongement dans le corpus nous a servi aussi à souligner la souplesse morphosyntaxique qui caractériserait certaines parmi elles. Nous précisons que cette souplesse n'est pas propre aux collocations du prolongement et elle concernerait bien évidemment celles de la démarcation. Tutin (2007) avait évoqué cette souplesse dans une étude consacrée aux collocations verbales transdisciplinaires. Elle fait remarquer que le degré de variation dépend des collocations et que certaines présentent un fort degré de figement. Dans le tableau suivant elle synthétise les différents types de variations retenues :

Type de variations	SOUS-TYPE	PATRON V-N	EXEMPLE
morphologie grammaticale	variation en nombre	<i>fonder une analyse</i>	Ces linguistes <b>fondaient leurs analyses</b> essentiellement sur les phénomènes ...
	nominalisation	<i>présenter des résultats</i>	La section suivante est consacrée à la <b>présentation des résultats</b>
morphologie lexicale	dérivation adjectival en -able	<i>appliquer une méthode</i>	Cette <b>méthode est inapplicable</b> telle quelle lorsque la variable dépendante est qualitative ...
	insertion d'adjectif	<i>adopter une solution</i>	Si l'on <b>adopte la première solution</b>
insertion de modifieurs	insertion d'adverbes	<i>jouer un rôle</i>	La subjectivité du locuteur <b>joue vraiment un rôle</b> important
	insertion de noms qualitatifs ou quantitatifs	<i>soulever un problème</i>	L'indétermination des équilibres avec prévisions parfaites <b>soulève plusieurs types de problèmes</b>
	relativisation	<i>récuser une analyse</i>	L' <b>analyse que</b> Bergson <b>récusait</b> au nom de l'intuition
alternances syntaxiques	passivation	<i>consacrer une section</i>	La <b>section</b> suivante est <b>consacrée</b> à la présentation des résultats
	construction impersonnelle	<i>poser un problème</i>	<b>Il se pose</b> cependant un <b>problème</b> lié à l'estimation de l'hétérogénéité des comportements
	construction moyenne	<i>fonder une analyse</i>	Notre <b>analyse se fonde</b> sur une enquête
	pseudo-passifs	<i>prendre en compte un facteur</i>	Ces <b>facteurs sont cependant difficiles à prendre en compte</b> dans les relations
		<i>examiner un facteur</i>	Un dernier <b>point reste à examiner</b>

Tableau 17 : Principaux types de variations observés pour les collocations verbales composés de type V-N (Tutin, 2007)

Dans le corpus KIAP, nous avons pu repérer et extraire quelques exemples faisant écho à cette typologie :

- Ex : « *pour cela nous allons faire appel à d'autres approches.* »

La possible insertion d'éléments entre les deux composants essentiels d'une collocation a été déjà évoquée précédemment. Cet exemple illustre également un cas de variation qui concerne la morphologie grammaticale : la variation en nombre.

- Ex : « *nous nous référons alors explicitement à l'étude de Meese et Rogoff [1983]* ».

Entre les deux composants de la collocation, il y a insertion d'un adverbe.

- Ex : « *l'approche déterministe a été retenue pour cette étude.* »

Il s'agit d'un cas d'alternance syntaxique : un emploi de la collocation « retenir une approche » à la voix passive.

- Ex : « *la solution de Milner est cependant à retenir.* »

La collocation « retenir une solution » est employée dans une construction au pseudo-passif.

- Ex : « *le recours à une telle méthode, exposé dans Davidson et Mackinon(1990) et Mackinon (1992) permet de réaliser...* ».

Dans cet extrait un exemple d'une variation propre à la morphologie lexicale, une nominalisation du verbe recourir.

- Ex : « *notre analyse, on le sait, s'inscrit dans le cadre théorique d'appariement* ».

Nous considérons comme Tutin (2007) qu'il s'agit dans ce cas d'une alternance syntaxique et d'une construction moyenne.

- Ex : « *le modèle de négociation que nous utilisons est dû à Cahuc et Zylberberg [ 1999 ]* ».

Un autre cas d'alternance syntaxique est illustré dans ce dernier exemple : il s'agit de la collocation « utiliser un modèle » utilisée à la forme relative.

- Un dernier point à évoquer concerne un critère très important au plan didactique : les collocations sont moins figées que d'autres éléments phraséologiques tout en n'étant pas totalement libres (Cavalla, 2009), ce qui explique que quelques collocations acceptent la permutation lexicale à l'aide de quasi-synonymes. Il est donc tout à fait intéressant d'encourager les étudiants à recourir à des outils dictionnaires pour y repérer des collocations ou des cooccurrences intéressantes exprimant le prolongement ou encore la démarcation. Nous avons choisi quelques lexies, des noms (*Obj. Sc*), et nous sommes allés voir dans le *Dictionnaire des cooccurrences* de Beauchesne (2001), les verbes à qui elles peuvent être associés pour exprimer le prolongement. Voici quelques exemples :

- Hypothèse : *accepter, admettre, confirmer, défendre, accréditer, mettre en avant, adopter, corroborer, recourir à.*

- Théorie : *appuyer, appliquer, cautionner, confirmer, corroborer, défendre, embraser, exploiter, mettre en action/ en application, pratiquer, valider, croire*

à, se rattacher à une, se réclamer d'une, se laisser séduire par.

- Idée : *appuyer, accréditer, accepter, admettre, adopter, appliquer, approuver, confirmer, corroborer, embraser, emprunter, épouser, exploiter, prévaloir/ faire prévaloir, poursuivre, préconiser, promouvoir, prôner, reprendre, servir, soutenir, suivre, souscrire à, adhérer, tenir à, se rallier à, applaudir, confirmer, partir d'une.*
- Notion : *admettre, intégrer, soutenir, se rattacher à*
- Approche : *adopter, emprunter.*
- Argument : *admettre, exploiter, faire valoir, invoquer, manier, mettre en avant reprendre, promouvoir, soutenir, user, utiliser, souscrire à, s'appuyer sur, se rendre à, s'armer d'un.*
- Thèse : *accepter, accréditer, appuyer, confirmer, corroborer, défendre, mettre en avant, soutenir, adhérer, se rallier, s'appuyer sur.*
- Principe: *admettre, adopter, affirmer, appliquer, défendre, embrasser, adhérer, partir du, s'appuyer sur, reposer, se baser, fonder.*
- Méthode: *adopter, appliquer, employer, pratiquer, préconiser, prôner, se servir, s'inspirer, user d'une.*

Ce recours au dictionnaire et avant au corpus nous permettent de repréciser que le prolongement se fait toujours et à la fois par rapport à quelque chose et en faveur de ce quelque chose. Le lexique servant donc à son expression est varié. Si nous procédons à établir des distinctions sémantiques dans les exemples repérés dans le dictionnaire nous nous rendons compte que cette face du positionnement pourrait être exprimé, entre autres, par une adhésion, une filiation, un emprunt. Il serait intéressant dans une étude ultérieure de procéder à une analyse fine des différentes sous-catégories possibles et ce en se basant sur un corpus plus conséquent permettant d'y repérer un nombre important de collocations verbales transdisciplinaires. Une telle étude ferait partie d'un projet qui mettrait bien en avant les liens très étroits entre différentes fonctions rhétoriques de l'écrit de recherche : en effet nous ne pouvons normalement procéder à un positionnement indépendamment d'une évaluation, d'une argumentation et d'un raisonnement effectués et d'une filiation définie.

### 3.3 Bilan

Le positionnement dans l'écrit scientifique étant problématique, nous avons voulu analyser les raisons qui expliqueraient ce fait largement observé dans les productions des chercheurs en devenir. En effet, en identifier les raisons nous a permis de préciser dans quelle mesure des éléments d'ordre linguistique, en l'occurrence les collocations transdisciplinaires, peuvent-ils aider les étudiants à se positionner davantage dans leurs écrits.

Nous avons mis en évidence que les explications plausibles quant à l'absence d'une prise de position ou aux dysfonctionnements liés à cette exigence du genre « écrit de recherche universitaire » sont nombreuses et disparates. Les difficultés dans les écrits des étudiants non-natifs peuvent être d'ordres socioculturel, psychologique, pédagogique et encore linguistique.

Ces affirmations ne vont pas à l'encontre de notre hypothèse qui consiste à considérer la phraséologie transdisciplinaire comme un outil d'aide indéniable à la définition et l'expression d'un positionnement scientifique. Cependant comme nous l'avons déjà souligné et nous le réaffirmons, toute proposition de formation devrait être multidimensionnelle et rendre compte de tous les facteurs qui peuvent s'avérer contre-productifs. C'est uniquement dans le cadre d'un tel enseignement que la phraséologie pourrait fournir un outil profitable à la didactique de l'écrit en général et à la maîtrise de la rhétorique du positionnement en particulier. Pour encourager les étudiants non natifs à se positionner davantage dans leurs écrits, il faut donc œuvrer sur deux fronts : 1- familiariser avec le genre « écrit de recherche » et 2- fournir des outils linguistiques d'aide à la rédaction.

Ainsi nous récapitulons les points saillants à considérer formellement pour fournir une aide cohérente et profitable :

- exprimer un positionnement scientifique ne fait pas uniquement appel à des compétences et des connaissances linguistiques. Une des preuves pourrait être que des dysfonctionnements liés à cette fonction rhétorique sont également repérés dans des productions d'étudiants locuteurs natifs ;

- une formation à cette fonction rhétorique devrait s'effectuer dans le cadre d'une familiarisation qui amène les étudiants à prendre conscience de ce qu'est véritablement un écrit de recherche. La familiarisation leur permet de découvrir les spécificités de ce genre d'écrit et de mettre à plat les représentations qu'ils en ont, ce qui permettrait d'avoir de nouvelles représentations adéquates du genre d'écrit à produire. Il importe de montrer qu'il s'agit d'un écrit réflexif, argumentatif et polyphonique dont la finalité est la production de nouvelles connaissances mais aussi l'obtention d'un diplôme, ainsi le positionnement sera situé et compris comme étant une exigence de l'écrit et non comme une option. Il importe de même d'insister sur le fait que dans un écrit argumentatif et persuasif dans lequel le scripteur cherche à situer son apport personnel et à le prévaloir, il n'existe pas de place à la neutralité. À ce propos, les étudiants doivent apprendre à faire la différence entre objectivité requise (prise de position assumée et argumentée) et neutralité indésirable (aucune prise de position).

Ainsi une conscientisation aux spécificités de l'écrit concerné les amène à s'appropriier les contraintes énonciatives et discursives du genre et par conséquent une proposition d'outils linguistiques sera plus cohérente et plus productive.

Notre étude se veut une sensibilisation à une exigence particulière de l'écrit de recherche et dans ce sens les éléments linguistiques que nous avons fournis sont à comprendre comme des possibilités offertes pour répondre à cette exigence. Notre hypothèse de travail est qu'en fournissant aux étudiants des outils linguistiques tels les collocations, nous pourrions les aider à maîtriser – linguistiquement – cette fonction rhétorique et à peut-être oser se positionner davantage.

D'un point de vue didactique, cette étude exploratoire (les extractions des collocations et les observations en contexte) nous conforte dans l'idée d'une possibilité d'exploitation didactique des collocations pour une aide à l'écrit et à la problématique du positionnement ; les résultats de l'étude exploratoire menée dans cette partie de la thèse montrent que les collocations peuvent absolument contribuer à mettre en évidence les aspects ainsi que les stratégies du positionnement dans l'écrit scientifique.

Nous avons pu extraire des collocations exprimant le prolongement et d'autres la démarcation. Un classement sémantique des collocations exprimant la divergence par rapport aux travaux d'autrui a mis en évidence que la démarcation n'est pas

obligatoirement synonyme de réfutation et que par conséquent elle peut être graduée, ce qui pourrait encourager les étudiants à prendre position sans craindre le déclenchement d'une polémique indésirable.

Une observation de certaines collocations en corpus a permis aussi d'identifier la présence des constructions qui aident à situer une démarcation dans le cadre d'un raisonnement et d'une réflexion scientifique. Ainsi l'expression d'un point de vue divergent ou convergent n'est pas émise arbitrairement. Ces structures donnent aussi la possibilité d'installer une distance entre le chercheur et ses propos et de « dépersonnaliser » dans une certaine mesure son avis. Nous avons également constaté que dans certains cas les verbes de démarcation sont associés à des adverbes spécifiques (*vigoureusement, vivement, quelque peu, radicalement*), ce qui renvoie aux stratégies de positionnement évoquées : une démarcation peut être graduée, soutenue ou partielle.

L'observation en contexte d'autres collocations exprimant le prolongement ou la démarcation nous a permis d'établir des constats intéressants quant à l'usage de ces unités phraséologiques : un même verbe peut servir à former une collocation exprimant le prolongement ou la démarcation ; un prolongement par rapport à une approche peut être partiel et suivi d'une expression d'une démarcation ; certaines collocations connaissent une souplesse morphosyntaxique.

Un autre point évoqué et intéressant au plan didactique c'est que quelques collocations acceptent la possible permutation lexicale à l'aide de quasi-synonymes. Il serait intéressant d'encourager les étudiants à recourir à des outils dictionnaires pour y repérer des collocations ou des cooccurrences intéressantes exprimant le prolongement ou encore la démarcation.

Nous avons donc prouvé que les collocations sont pertinentes au plan de l'expression du positionnement et qu'il existe, quant à leur usage en contexte, un ensemble d'observations intéressantes à communiquer aux étudiants. L'étape ultérieure à cette présente étude serait de concevoir des propositions concrètes d'ordre pédagogique permettant aux étudiants l'appropriation de ces collocations et la sensibilisation à la fonction rhétorique du positionnement.

Positionnez-vous ! Il n'est évidemment pas question de demander aux étudiants de se positionner davantage en se contentant de leur fournir des listes de collocations et des éléments de description linguistiques. Les extractions et les descriptions linguistiques peuvent servir à élaborer une base de données mais aussi et surtout à



constituer un point de départ pour concevoir un enseignement explicite et développer des séquences pédagogiques qui peuvent tourner autour des analyses contextualisées, des constitutions de « cartes heuristiques » (Cavalla & *al.*, 2014) ou de réseaux lexicaux, et des séquences d'aide à l'écriture universitaire à l'aide du logiciel ScribPlus8 (Tran, 2011).

Les corpus d'écrits de chercheurs natifs et confirmés jouent un rôle important dans les descriptions linguistiques des collocations et également dans leur enseignement/ apprentissage<sup>66</sup>. Mais il faut préciser qu'en recourant aux corpus des chercheurs confirmés, nous ne cherchons pas à modeler les écrits universitaires des étudiants à l'image des écrits des chercheurs experts et confirmés. Il faut bien expliquer ce point aux étudiants surtout que le positionnement est une difficulté profondément liée à l'image que se fait l'étudiant de soi-même et au sentiment de sécurité/ insécurité que nous avons évoqué antérieurement.

Nous devons rester réalistes quant aux résultats attendus. Un chercheur en devenir est un chercheur dont l'identité se forge progressivement ; l'acculturation aux fonctions rhétoriques favorisera évidemment sa progression mais d'autres facteurs entrent aussi en jeu. Cette progression fait partie de la culture de la recherche et l'évaluation devrait en rendre compte.

---

<sup>66</sup> Le rôle des corpus dans l'enseignement/ apprentissage sera plus explicité dans la partie intitulée « Perspectives ».

## **PERSPECTIVES ET CONCLUSION**

## PERSPECTIVES

Dans une perspective d'aide à la rédaction, nous avons soigneusement fait prévaloir l'intérêt d'une formation aux diverses dimensions constitutives et aux multiples fonctions rhétoriques caractérisant l'écrit de recherche scientifique. Nous avons également fait prévaloir l'intérêt et l'utilité des phénomènes collocationnels transdisciplinaires dans cet apprentissage et ce étant donné leurs différents rôles dans la construction du savoir, l'organisation et la communication du discours scientifique.

Dans la troisième partie, nous avons choisi de nous focaliser sur une seule fonction rhétorique, le positionnement. Nous avons fourni des éléments variés (définition, aspects et stratégies) qui permettraient aux étudiants de comprendre et d'appréhender plus facilement cette exigence d'un écrit essentiellement dialogal, réflexif et argumentatif. Quelques éléments d'ordres phraséologiques ont été ensuite présentés et ce en se basant sur un corpus d'écrits scientifiques de chercheurs natifs. Nous présumons que ces différents éléments sont dignes de faire l'objet d'un enseignement explicite étant donné la difficulté de l'abord de ces éléments dans un cadre d'enseignement. Un tel cadre nécessite une pratique spécifique, un savoir-faire et des connaissances variées en matières collocationnelles et autres. L'enseignant devrait montrer à un apprenant « chercheur en devenir » qu'il doit éviter les positionnements polémiques, exprimer ses préférences sans agressivité et en avançant des arguments constructifs. La grande question qui se pose est donc de savoir dans quel cadre un tel enseignement pourrait être conçu.

Nous pensons que, quel que soit le cadre à définir, la sensibilisation au positionnement, et plus largement à l'écrit scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire, devrait tenir compte de quelques préconisations devenues quasi évidentes en didactique des langues étrangères. Certaines ont été évoquées préalablement dans le présent travail comme l'importance d'une approche par genre et d'une approche onomasiologique. Nous proposons ci-après un aperçu des approches didactiques qui nous apparaissent être pertinentes pour l'acculturation à l'écrit universitaire. Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité didactique mais à des recommandations d'utilisation d'entrées méthodologiques choisies car considérées ici comme spécifiques. Nous allons donc voir ce que peuvent nous apporter l'approche communicative, actionnelle et autres.

Il est convenu (dans le CECRL notamment) que l'enseignement d'une langue ne devrait plus se limiter à la transmission de savoirs linguistiques et qu'il devrait transmettre aussi des savoir-faire et introduire une composante discursive et une composante socioculturelle. Ce genre d'enseignement promu par l'approche communicative serait indispensable dans une acculturation à des pratiques scripturales partagées par des membres formant une communauté discursive. D'autres concepts pédagogiques clés de l'approche communicative trouvent aussi leur place dans cette sensibilisation revendiquée : l'introduction dans le processus d'apprentissage des documents authentiques qui permet, outre le contact jugé primordial avec la langue cible, de travailler non seulement les aspects linguistiques de la langue, mais aussi sa dimension pragmatique.

Il faudrait toutefois reconnaître que l'approche communicative présente certaines limites surtout dans la mesure où nous considérons qu'un travail explicite autour des structures phraséologiques transdisciplinaires s'impose. En effet, l'apprentissage implicite peut être intéressant mais présente un certain nombre de défauts (Cellier, 2011) : une exposition rapide et superficielle à ces structures complexes sans une véritable réactivation ne favorise pas leur mémorisation. De plus une sélection est indispensable pour aborder ces structures. En effet, il faut prioritairement prendre en compte les critères linguistiques variés des collocations afin de les insérer à bon escient dans la phrase attendue, dans une fonction rhétorique attendue et dans un genre attendu. Des chercheurs novices confrontés à des écrits scientifiques spécifiques ne peuvent seuls ou naturellement pas saisir et acquérir ces structures récurrentes indispensables à la rédaction de leurs travaux de recherche. Ces connaissances nécessaires, et qui relèvent de phénomènes linguistiques complexes, doivent faire l'objet d'un enseignement formel dans une démarche qui les aiderait ultérieurement et rapidement à effectuer seuls les opérations linguistiques (et peut-être cognitives) indispensables à la production de leurs écrits.

Il faudrait concevoir un enseignement qui mettrait à profit, des chercheurs apprentis, les avantages d'une approche en situation et ceux d'une méthodologie organisée explicite et raisonnée. Si certains<sup>67</sup> accordent un intérêt à la contextualisation

---

<sup>67</sup> Le contexte, selon Verlinde *et al.* (2004) permet de préciser le sens d'un mot, d'identifier ses différentes propriétés, ses valeurs sémantiques et d'étudier comment celui-ci s'emploie et fonctionne dans la chaîne discursive.

dans l'apprentissage du lexique d'une langue, d'autres mettent en valeur l'intérêt de la décontextualisation notamment dans l'aide à la mémorisation. Une démarche telle qu'elle est présentée par Cellier (2011) qui prône pour une alternance de contextualisation/ décontextualisation voire « recontextualisation » pourraient être envisageable et profitable.

D'autre part, l'exploitation des documents authentiques et l'approche lexicale basée sur l'apprentissage contextualisée commencent à prendre une nouvelle dimension. En réalité, l'informatique a permis la consultation aisée et la manipulation rapide de données authentiques conséquentes et dès lors la linguistique de corpus a pris son essor : ces corpus numérisés ont pu alors être analysés au moyen d'un large éventail d'outils logiciels. Certes, les corpus de natifs ont prioritairement servi à des fins de descriptions linguistiques, mais n'oublions pas que ces descriptions ont fourni des informations utiles pour créer ou modifier de nombreuses ressources en matière d'enseignement (ressources électroniques, dictionnaires, manuels, etc.). De la même manière, les corpus de non-natifs, appelés corpus d'interlangue, ont pu fournir des données intéressantes aux concepteurs de manuels pédagogiques et aux chercheurs en acquisition des langues, nous mentionnons ici les travaux de recherche réalisés dans le cadre du projet FreeText<sup>68</sup>.

De ce fait, suite au développement de l'informatique et plus particulièrement des technologies de l'information et de la communication (TIC), une nouvelle approche didactique s'impose progressivement : la "data-driven learning", appelée par Boulton "apprentissage sur corpus". Cette approche qui s'est développée au cours des vingt dernières années prône pour une véritable exploitation pédagogique directe des corpus par l'apprenant.

Plutôt que d'apprendre des « règles », ils explorent ainsi la langue à travers des corpus afin de détecter des « *patterns* » – des régularités ou des tendances générales, qu'elles soient linguistiques, pragmatiques, culturelles ou autres. Les corpus mettent ainsi en évidence l'usage de la langue dans des contextes authentiques (surtout les lignes de concordance) et révèlent des informations concernant les collocations, la fréquence et la distribution des items linguistiques, etc. (Landurre & Boulton, 2010 : 14 )

---

<sup>68</sup> Se référer au site du projet FreeText : <http://www.latl.unige.ch/freetext/fr/index.html>

Par conséquent, l'apprenant n'est plus uniquement bénéficiaire d'exemples isolés et de données extraits du corpus par l'enseignant ou de résultats d'analyses réalisés par des chercheurs experts, mais il devient lui-même chercheur et se trouve au cœur même de l'apprentissage.

Ainsi, dans le contexte d'une conscientisation au positionnement dans son aspect social/ statutaire que devraient assumer les étudiants non natifs, nous trouvons cette approche fort intéressante d'autant qu'elle pourrait les aider à se forger une identité de chercheur ; il s'agit d'une démarche interactive qui leur permettrait selon Boulton & Tyne (2014) de faire des découvertes, de s'informer sur la langue à partir de données authentiques, de situation réelle de communication et par conséquent de mettre à profit leurs différentes observations : ainsi gagneront-ils en autonomie et en sensibilité linguistique. De plus, cette démarche est valorisante et motivante puisqu'elle reconnaît les différences qui peuvent exister entre les chercheurs en devenir en matière de besoins et d'intérêts ; souvent les étudiants viennent de pays différents, ont des acquis bien distincts et des représentations disparates et donc tous n'auront pas le besoin de suivre le même parcours général et généralisé. Bien évidemment, et comme le font remarquer Boulton & Tyne (2014), un corpus contient énormément de données et il faut savoir cibler et effectuer des choix d'où l'utilité d'un accompagnement et d'un encadrement. Une formation à l'exploitation des corpus et à l'utilisation d'outils d'exploration serait à envisager et ce en fonction des connaissances des étudiants en la matière ; Ludewing (2001) plaide pour un apprentissage par construction qui ne comprend pas uniquement l'acquisition d'une langue mais aussi l'acquisition des techniques utilisables pour apprendre une langue.

L'apprentissage sur corpus nous paraît donc indispensable pour répondre à des besoins d'aide à la rédaction universitaire. Vu l'importance à la fois d'un travail individuel de l'étudiant d'une part et de l'encadrement indispensable dans un premier temps de l'enseignant d'autre part, nous pouvons tout à fait prévoir, dans une démarche progressive vers l'autonomie, une double exploitation d'un corpus scientifique de natifs par des étudiants non natifs : une exploitation indirecte et une exploitation directe. Selon Boulton & Tyne (2014), l'exploitation indirecte des corpus par les étudiants a lieu quand ceux-ci se réfèrent à des supports pédagogiques élaborés à partir de corpus par des enseignants et des concepteurs de manuels, syllabus, dictionnaires, etc. Quant à l'exploitation directe, elle a lieu quand les étudiants se réfèrent directement au corpus

pour en tirer des conclusions et y trouver des réponses à des besoins spécifiques.

Il est vrai que dans le présent travail, nous ne nous sommes pas fixée comme objectif l'élaboration d'un parcours d'apprentissage modèle. Toutefois il serait important d'envisager une démarche comprenant une double exploitation directe et indirecte d'un corpus d'écrits scientifiques pour une sensibilisation à la question du positionnement (aspects et stratégies) et au lexique correspondant. Une telle approche pourrait être profitable à condition, bien évidemment, de mettre à disposition des étudiants un nombre important d'écrits compatibles (du même genre) avec ceux qu'ils sont censés produire : en l'occurrence des mémoires et des thèses. L'enseignant devrait jouer un rôle fondamental d'initiation progressive tant à la phraséologie transdisciplinaire qu'aux outils d'exploration informatiques. Cette initiation devrait permettre rapidement aux étudiants de se servir seuls et directement du corpus mis à leur disposition lors de la rédaction de leurs propres écrits de recherche.

Nous estimons qu'un enseignement approprié devrait aboutir à développer un certain niveau de connaissances à la fois métalinguistiques et linguistiques du lexique en question. D'ailleurs nous estimons que la question du positionnement devrait être abordée dans le cadre d'une présentation générale des principales particularités<sup>69</sup> de l'écrit de recherche. Ces particularités conditionnent les différentes dimensions rhétoriques fortement présentes, dimensions que les étudiants seront amenés à véhiculer dans leurs propres écrits. Parallèlement, les collocations servant à exprimer le positionnement doivent, elles aussi, être introduites dans le cadre d'une initiation à la phraséologie transdisciplinaire en suivant une progression dite classique et explicitée comme suit par Cavalla & Loiseau (2013) : 1/ Découverte des collocations transdisciplinaires scientifiques ; 2/ Approfondissement des savoirs par entrées sémantiques et donc utilisation de collocations spécifiques ; 3/ Réemploi en contexte rédactionnel de toutes les collocations abordées. Nous envisageons de poursuivre cette réflexion en adoptant cette progression.

Au vue de ces remarques, une exploitation indirecte des corpus pourrait tourner autour d'un ensemble d'exercices constitués à partir de concordances extraites du corpus même mis à disposition. Ces activités respectent la nécessité de la mise en contexte permanente des unités phraséologiques à enseigner et peuvent être générées

---

<sup>69</sup> Se référer à la première partie du présent travail.

grâce à des techniques de traitement automatique de langue et des outils de TICE<sup>70</sup>. Cavalla & Loiseau (2013), dans le cadre du projet FULS, proposent une séquence didactique consacrée aux collocations transdisciplinaire et ce à partir du corpus Scientext. Ils élaborent des exercices allant de la découverte à la réutilisation et proposés avec l'idée de placer l'apprenant de façon progressive devant le corpus : les collocations dans les exercices figurent au départ dans des phrases extraites du corpus et puis dans des passages plus longs : « le fait de proposer un corpus de petite taille et trié (Chambers, 2005) permet de proposer, dans un premier temps les exemples qui nous intéressent, sans « bruit ». Puis nous souhaiterions laisser l'apprenant explorer Scientext en lui proposant des canevas de requête » (Cavalla & Loiseau, 2013 : 175). En passant de requêtes précises et simples à des requêtes plus complexes, l'étudiant sera aussi confronté, peu à peu, à des parties encore plus importantes du corpus.

L'exploitation encadrée et indirecte du corpus se poursuivrait avec des logiciels informatiques axés davantage sur la production et apporterait une aide considérable à la rédaction d'écrits universitaires. Nous évoquons le logiciel d'aide à l'écriture ScribPlus développé par Khara & Mangenot (2008) et qui pourrait être adapté à une utilisation dans le cadre d'une acculturation aux différentes fonctions rhétoriques de l'écrit scientifique. Ce logiciel est conçu pour faciliter la tâche de production écrite des apprenants d'une part et pour développer les compétences de production textuelle chez les apprentis scripteurs d'autre part, tout en essayant de susciter des échanges autour des textes produits. Il propose une série de questions qui accompagnent « progressivement l'apprenant dans la rédaction d'un texte, en l'obligeant à écrire des phrases à partir desquelles sera généré un texte définitif (Phoungsub, 2009 : 3). ScribPlus met particulièrement l'accent sur le lien lecture/écriture : l'apprenant est amené à lire des textes exemples, ainsi il peut y observer la pertinence et l'organisation des idées et noter les choix lexicaux et les choix rhétoriques qui y figurent. Nous évoquons le travail de Tran (2010) qui a élaboré une séquence complète d'aide à l'écriture universitaire en utilisant ce logiciel.

Ainsi, dans un premier temps, l'exploitation pédagogique indirecte et encadrée d'un corpus d'écrits de recherche scientifique permettrait de sensibiliser les étudiants non natifs tant à l'existence qu'à l'importance du lexique phraséologique

---

<sup>70</sup> Se référer à des séquences didactiques et des activités conçues par Cavalla (2007) et Montagnon (2007).



transdisciplinaire. Les collocations à aborder sont associées à des fonctions rhétoriques et sémantiques (positionnement, évaluation, raisonnement, etc....) afin de guider les étudiants dans la rédaction de leurs écrits.

Dans un deuxième temps, les étudiants passeront à la rédaction de leurs écrits de recherche ; le corpus mis à leur disposition se transformerait en un outil de référence permettant de répondre à des besoins ressentis progressivement ou occasionnellement lors de la rédaction. La consultation directe correspondrait donc à des besoins et intérêts individuels. De simples outils de recherche (des concordanciers faciles à manier, ex. : Antconc) leur permettraient de voir un élément non seulement en contexte mais dans tous les contextes où il apparaît dans le corpus, de détecter les régularités d'emploi tant au niveau grammatical qu'au niveau sémantique ou encore effectuer des requêtes plus simples comme la recherche d'une collocation, de synonymes. Boulton & Tyne (2014) font remarquer que dans une exploitation directe et autonome, le corpus pourrait être assimilé à un dictionnaire. Il note cependant que l'avantage du corpus est qu'il permet l'accès non seulement au sens mais également à l'usage.

Boulton & Tyne (2014) nous font remarquer aussi que l'utilisation de corpus comme outil de référence n'est pas réservée à des fins lexico-grammaticales, mais conviendrait également à l'exploration du genre du discours. Les étudiants qui s'en servent améliorent non seulement leurs productions écrites mais gagnent en même temps en confiance et en sensibilité face aux positionnements des auteurs et à la structure des articles qu'ils lisent. Pour ce faire, nous pouvons encourager ces apprenants à utiliser les corpus de façon directe uniquement pour la découverte du genre. Cette découverte peut être envisagée soit de façon pyramidale (du lexique transdisciplinaire vers le genre dans son ensemble en passant par les fonctions rhétoriques), soit de façon inverse, en d'autres termes, donner à voir des contextes élargis et s'attarder progressivement à extraire le lexique transdisciplinaire.

L'exploitation pédagogique d'un corpus d'écrit scientifique dans un objectif de sensibilisation au positionnement ainsi qu'aux autres fonctions rhétoriques serait donc importante à envisager et à mettre en place dans une optique d'aide à la rédaction. Dans le présent travail, nous ne faisons que fournir des éléments qui devraient être retenus dans une acculturation efficace et concrète à l'écrit de recherche universitaire.

Nous considérons que l'enseignement du lexique transdisciplinaire, lexique transversal aux différentes disciplines enseignées, lié aux fonctions rhétoriques de l'écrit

de recherche trouvera indubitablement sa place dans le cadre de l'enseignement du français sur objectifs universitaires (FOU). Le FOU (Mangiante & Parpette, 2011) est une spécialité qui est désormais reconnue dans le domaine du FLE pour aider les étudiants non natifs à mieux comprendre le monde universitaire français et donc à mieux s'intégrer dans cette institution avec ses règles et ses codes spécifiques (Cavalla & Bou, 2010).

Concernant notamment les situations de communication écrites, les étudiants universitaires ont des besoins spécifiques ; ils constituent un public hétérogène tant au niveau culturel qu'au niveau de leurs formations disciplinaires et ont un temps d'apprentissage relativement court durant lequel ils devraient développer des connaissances linguistiques et méthodologiques pour réaliser, entre autres, des tâches de production écrite (Cavalla, 2010). D'où la nécessité de leur fournir des éléments comme les collocations transdisciplinaires étant donné leur utilité et intérêt pédagogiques soulignés dans § 2.3.2., via un apprentissage sur corpus tel qu'il a été présenté précédemment : une double familiarisation s'opèrerait ainsi, en parallèle, à la langue scientifique et au modèle de communication scientifique.

Un enseignement tel que nous le concevons, dans le cadre d'une formation au FOU, respecterait la tendance générale en termes de pédagogie promue par l'approche actionnelle directement induite par les travaux du CECR et par l'approche communicative. Dans le document publié par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000) figure une définition de l'approche dite « actionnelle » :

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des *acteurs sociaux* ayant à accomplir des *tâches* (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un *environnement* donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...). Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y *mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.*»

L'enjeu est de rendre les étudiants aptes non seulement à communiquer mais également à agir avec la langue dans des situations authentiques. L'enseignant devrait aider les étudiants à développer leurs compétences actionnelles en leur confiant des tâches à accomplir au service d'un objectif final et en les aidant à devenir des usagers

capables de choisir les connaissances pertinentes en lien avec l'objectif à atteindre. L'apprentissage se fait selon un processus porteur de sens qui les amènent à réfléchir au lien entre les connaissances et leur utilisation, entre intention et action et, de ce fait, les responsabilise (Bourguigon, 2007).

Les stratégies d'enseignement doivent aider simultanément les enseignants à organiser leurs cours et les apprenants à développer des stratégies d'apprentissage ; tel que l'envisage Holec (1990) dans le cadre de « apprendre à apprendre ». L'enseignant devrait assurer une double action formatrice et informatrice, assurant dans un premier temps des apprentissages collectifs (sensibilisation aux obstacles/besoins, réalisation des tâches de conscientisation), et des apprentissages individualisés dans un second temps.

En guise de conclusion, on peut remarquer que dans une optique d'appropriation de l'écrit universitaire et d'aide à la rédaction, les pistes et dispositifs sont nombreux et les approches dont nous pouvons tirer profit sont diverses. Il importe surtout d'adopter une conception dynamique du processus d'enseignement/apprentissage. Ceci implique un point de vue ouvert sur les différentes propositions en matière didactique (exploitation de corpus, exercices structuraux, etc.) et sur les différentes approches (communicative, actionnelle, plurielle). Cette ouverture didactique est, de notre point de vue, indispensable dans l'état actuel de la didactique des langues qui se veut ouverte à tous les outils que les technologies nous procurent et à bien des approches didactiques que le monde nous offre.

## CONCLUSION

Nous avons entrepris ce travail de thèse dans le but de proposer des éléments de réflexion indispensables pour venir en aide aux étudiants étrangers dans la rédaction de leurs écrits de recherche universitaires. Il nous semble important de faire part de l'ambiguïté qui caractérisait notre position face à cet objectif, ce étant nous-même étudiante étrangère et apprenti-chercheur s'apprêtant à rédiger une thèse. Compte tenu de ces deux états de fait, nous avons voulu commencer par le commencement : comprendre ce qu'est un écrit de recherche scientifique, examiner ses spécificités et identifier les principales contraintes qui le régissent. Ainsi, le présent travail a contribué dans une certaine mesure à notre autoformation. En outre, le choix de la problématique du positionnement nous a poussé à remettre en question notre propre pratique et par conséquent à définir plus souvent notre positionnement scientifique.

Par ailleurs, la présente étude a permis de confirmer que les collocations sont pertinentes pour expliquer ce qu'est le positionnement et sensibiliser les étudiants aux différentes stratégies servant à l'exprimer. Par conséquent, le choix d'une acculturation à l'écrit de recherche via une initiation qui associe la phraséologie aux fonctions rhétoriques est un choix profitable et productif. Il serait intéressant dans des études ultérieures de nous consacrer à l'étude d'autres fonctions rhétoriques spécifiques au genre « écrit de recherche universitaire ».

En réponse à la question en quoi les études descriptives linguistiques peuvent-elles aider les étudiants à mieux rédiger, nous répondons que dans le cadre de notre étude, l'extraction des collocations et les observations en contexte ont permis de dégager des points intéressants qui devraient être abordé avec les étudiants pour une meilleure appropriation de la problématique du positionnement. Les analyses et descriptions linguistiques peuvent être exploitées dans la conception d'une formation à l'écrit et dans l'élaboration des outils pédagogiques adéquats.

En fait, le choix d'envisager un enseignement qui relie les fonctions rhétoriques aux collocations permet de faire d'une pierre deux coups. Nous avons dans la deuxième partie de cette thèse affirmé que les collocations posent problème aux étudiants non natifs et que leur apprentissage présente un très grand intérêt vu les multiples rôles et fonctions qu'elles remplissent dans la maîtrise d'une langue et dans le discours. Nous avons aussi souligné que ces unités phraséologiques ne font que rarement l'objet d'un

enseignement structuré voire systématique. Donc le choix pour lequel nous avons opté permettra à la fois une acculturation aux fonctions rhétoriques et à ces éléments difficiles à maîtriser.

Nous avons, dans le présent travail, effectué une étude exploratoire du positionnement. De nombreuses recherches sont encore à effectuer en ce qui concerne l'analyse et la didactisation de cette fonction mais aussi en ce qui concerne le recensement des collocations ; nous nous sommes concentrée sur les collocations verbales mais d'autres collocations nominales, adverbiales, adjectivales et même des colligations exprimant la démarcation et le prolongement sont également intéressantes à explorer et à mettre au service des étudiants non natifs.

En outre, nous avons attiré l'attention sur les liens très étroits entre différentes fonctions rhétoriques de l'écrit de recherche : le positionnement, l'évaluation et la filiation. Nous avons ressenti dans certains cas une certaine difficulté à préciser si une collocation est relative au positionnement ou à l'évaluation. Dans tous les cas, ces liens devraient être mis en avant dans une formation à l'écrit en montrant leurs rôles dans la construction d'une argumentation solide et faire également objet d'études ultérieures.

Une autre piste de recherche consisterait à avoir un corpus plus conséquent pour pouvoir confirmer ou infirmer certaines tendances observées dans notre étude effectuée. Un corpus plus conséquent dans lequel plus de disciplines seraient représentées permettrait aussi de repérer des éléments phraséologiques transdisciplinaires profitables aux formations consacrées aux publics hétérogènes.

Cette étude exploratoire est l'une des premières approches du lexique phraséologique exprimant le positionnement du chercheur/scripteur dans son écrit scientifique. Dans le bilan de la troisième partie, nous avons récapitulé l'ensemble des points intéressants au plan didactique quant à l'usage des collocations exprimant la démarcation et le prolongement et quant à la communication d'une prise de position. Dans la partie consacrée aux perspectives, nous avons tenté de spécifier le cadre dans lequel une sensibilisation des apprenants au positionnement - et plus généralement aux différentes fonctions rhétoriques de l'écrit de recherche - à travers la phraséologie transdisciplinaire pourrait être conçue et menée. Nous souhaitons, dans une étude ultérieure, préciser au plan pédagogique comment nous concevons cette sensibilisation. Nous développerons les pistes mentionnées dans cette thèse et nous procéderons à la

mise en œuvre de nouvelles propositions concrètes de formation. Nous pensons notamment montrer aux apprenants que les fonctions rhétoriques peuvent faire système – un peu à la manière des « fonctions lexicales » – et leur montrer en particulier qu’il y a une sorte de syntaxe de ces fonctions, dont certaines s’enchaînent logiquement dans le discours. Il serait également intéressant de présenter aux apprenants les différentes stratégies à adopter pour éviter le caractère polémique d’un positionnement exprimé : outre le choix à opérer entre les verbes possiblement polémiques et les verbes plus appropriés que nous avons évoqué auparavant, il existe des routines modalisatrices assez complexes qui seront intéressantes à travailler didactiquement. Par exemple dire « *on pourrait peut-être contester l’idée que* » ne fait pas du tout le même effet que de dire « *cette idée est contestable* » ou « *on conteste l’idée que* ». Le « bon usage » des fonctions rhétoriques passe donc aussi par l’apprentissage d’une posture de chercheur à la fois modeste et assuré, ce que certains appellent « ethos ».

## **ANNEXE**

## Annexe A

### Liste des réseaux collocationnels de démarcation :

		ECO	LING	MED
<b>1. Rejeter (50 occurrences)</b>	Rejeter une hypothèse (34 occurrences)	33	0	1
	Rejeter une théorie (12)	11	1	0
	Rejeter un modèle (2)	2	0	0
	Rejeter une notion (2)	0	1	1
<b>2. Nuancer (17)</b>	Nuancer un résultat (5)	3	0	2
	Nuancer un modèle (théorique) (2)	1	1	0
	Nuancer un diagnostic (2)	2	0	0
	Nuancer une estimation (1)	1	0	0
	Nuancer une analyse (1)	1	0	0
	Nuancer une idée (1)	1	0	0
	Nuancer un argument (1)	1	0	0
	Nuancer une prédiction théorique (1)	1	0	0
	Nuancer une affirmation (1)	0	1	0
	Nuancer la fiabilité de (1)	0	1	0
	Nuancer des données (1)	0	0	1
<b>3. Remettre en question (14)</b>	Remettre en question un résultat (2)	0	2	0
	Remettre en question une théorie (2)	1	1	0
	Remettre en question un principe (1)	1	0	0
	Remettre en question une estimation (1)	0	1	0
	Remettre en question une évaluation (1)	1	0	0
	Remettre en question une tradition [théorique](1)	0	1	0
	Remet en question un modèle [théorique] (1)	0	1	1
	Remettre en question une idée (1)	0	1	1
	Remettre en question une hypothèse (1)	0	1	0
	Remettre en question la pertinence de (1)	1	0	0
	Remettre en question une prescription (1)	1	0	0
	Remettre en question un système (1)	0	1	0
<b>4. Remettre en cause (13)</b>	Remettre en cause un résultat (2)	2	0	0
	Remettre en cause une conclusion (2)	2	0	0



	Remettre en cause une prédiction (2)	2	0	0
	Remettre en cause une hypothèse (1)	1	0	0
	Remettre en cause une analyse (1)	1	0	0
	Remettre en cause une thèse (1)	0	1	0
	Remettre en cause une approche (1)	0	1	0
	Remettre en cause un principe (1)	1	0	0
	Remettre en cause un mécanisme théorique (1)	1	0	0
	Remettre en cause une présupposition (1)	0	1	0
<b>5. Discuter (13)</b>	Discuter une hypothèse (3)	1	1	1
	Discuter un résultat (3)	1	1	1
	Discuter une idée (2)	1	1	0
	Discuter une notion (1)	0	1	0
	Discuter un exemple (1)	0	1	0
	Discuter la véracité d'une proposition (1)	1	0	0
	Discuter la pertinence d'une théorie (1)	0	1	0
	Discuter la validité d'un argument (1)	1	0	0
<b>6. Abandonner (10)</b>	abandonner une idée (5)	0	5	0
	abandonner une hypothèse (3)	2	1	0
	abandonner un point de vue (1)	0	1	0
	abandonner une notion (1)	0	1	0
<b>7. Contester (9)</b>	contester une hypothèse (2)	0	2	0
	contester une conclusion (2)	0	2	0
	contester un argument (1)	1	0	0
	contester le bien fondé d'une thèse (1)	1	0	0
	contester un principe (1)	1	0	0
	contester la pertinence du modèle (1)	0	1	0
	contester un résultat (1)	0	1	0
<b>8. Contredire (7)</b>	Contredire l'hypothèse (2)	0	1	1
	Contredire l'idée (1)	0	1	0
	Contredire des résultats (1)	1	0	0
	Contredire une loi (1)	1	0	0
	Contredire une analyse (1)	1	0	0
	Contredire une interprétation (1)	0	1	0
<b>9. Critiquer (6)</b>	Critiquer une hypothèse (1)	0	1	0
	Critiquer une théorie (1)	1	0	0
	Critiquer une affirmation (1)	1	0	0

	Critiquer une thèse (1)	0	1	0
	Critiquer une approche (1)	0	0	1
	Critiquer une présentation (1)	0	1	0
<b>10. Infirmier (5)</b>	Infirmier une hypothèse (2)	2	0	0
	Infirmier un résultat (1)	1	0	0
	Infirmier une règle (1)	0	1	0
	Infirmier une notion (1)	0	0	1
<b>11. Récuser (5)</b>	récuser un discours (2)	0	2	0
	récuser l'hypothèse (1)	0	1	0
	récuser une analyse (1)	0	1	0
	récuser une interprétation (1)	1	0	0
<b>12. Relativiser (5)</b>	Relativiser le postulat (1)	1	0	0
	Relativiser une thèse (1)	1	0	0
	Relativiser une notion (1)	1	0	0
	Relativiser une approche (1)	1	0	0
	Relativiser l'analyse de (1)	0	1	0
<b>13. S'éloigner de (4)</b>	s'éloigner d'un modèle (4)	3	1	0
<b>14. Dépasser (4)</b>	Dépasser une approche (2)	2	0	0
	Dépasser une vision (2)	2	0	0
<b>15. Réexaminer (4)</b>	Réexaminer une notion (3)	1	2	0
	Réexaminer une analyse (1)	0	1	0
<b>16. Réfuter (4)</b>	réfuter une thèse (2)	1	1	0
	réfuter une idée (1)	0	1	0
	réfuter une doctrine (1)	0	1	0
<b>17. Réviser (4)</b>	Réviser une conception (2)	0	2	0
	Réviser un point de vue (1)	0	1	0
	Réviser un postulat (1)	0	1	0
<b>18. Se démarquer de (4)</b>	Se démarquer d'une approche (2)	1	1	0
	Se démarquer d'un courant (1)	1	0	0
	Se démarquer d'une analyse (1)	1	0	0
<b>19. Ecarter (3)</b>	Ecarter une hypothèse (1)	1	0	0
	Ecarter une explication (1)	1	0	0
	Ecarter une conception (1)	1	0	0
<b>20. Invalider (3)</b>	Invalider une prédiction (1)	1	0	0
	Invalider une interprétation (1)	1	0	0
	Invalider une explication (1)	0	1	0

<b>21. Questionner (3)</b>	questionner une théorie (1)	0	1	0
	questionner une approche (1)	1	0	0
	questionner la pertinence d'un modèle (1)	0	1	0
<b>22. Nier (3)</b>	nier un présupposé (1)	0	1	0
	nier une idée (1)	0	1	0
	nier la pertinence d'une considération (1)	0	1	0
<b>23. Reconsidérer (3)</b>	reconsidérer un argument (1)	1	0	0
	reconsidérer un résultat (1)	1	0	0
	reconsidérer un postulat (1)	0	1	0
<b>24. Refuser (3)</b>	refuser un argument (1)	1	0	0
	refuser un présupposé (1)	1	0	0
	refuser une proposition (théorique) (1)	1	0	0
<b>25. Dénoncer (2)</b>	Dénoncer une conception (1)	0	1	0
	Dénoncer un préjugé (1)	0	1	0
<b>26. Différer de (2)</b>	Différer d'un résultat (1)	0	0	1
	Différer d'une conclusion (1)	1	0	0
<b>27. Opposer (2)</b>	Opposer une critique à (1)	1	0	0
	Opposer une hypothèse à (1)	0	1	0
<b>28. Reformuler (2)</b>	Reformuler un principe (2)	0	2	0
<b>29. Revisiter (2)</b>	Revisiter une conception (1)	1	0	0
	Revisiter une théorie (1)	0	1	0
<b>30. Ruiner (2)</b>	Ruiner une hypothèse (1)			
	Ruiner un postulat (1)	0	1	0
<b>31. S'opposer (2)</b>	S'opposer à une théorie (1)	0	1	0
	S'opposer à une idée (1)	1	0	0
<b>32. Bousculer</b>	Bousculer un dogme (1)	0	1	0
<b>33. Défendre</b>	Défendre une position différente (1)	0	1	0
<b>34. Démentir</b>	Démentir une hypothèse (1)	0	1	0
<b>35. Démonter</b>	Démonter une théorie (1)	0	1	0
<b>36. Discréditer</b>	Discréditer un usage (1)	0	1	0
<b>37. Douter</b>	Douter de la qualité d'une estimation (1)	1	0	0
<b>38. Eliminer</b>	Eliminer une hypothèse (1)	1	0	0
<b>39. Eprouver</b>	Eprouver une hypothèse (1)	0	1	0
<b>40. Exclure</b>	Exclure une hypothèse (1)	0	0	1
<b>41. Remanier</b>	Remanier une théorie (1)	0	1	0
<b>42. Revoir</b>	Revoir une position (1)	0	1	0

## **BIBLIOGRAPHIE**

## Références bibliographiques

- ABRIC, J-C. (1994) : *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- ALTENBERG, B. (1998). On the phraseology of spoken English : The evidence of recurrent word-combinations. In A. P. Cowie (ed.), *Phraseology : Theory, Analysis, and Applications*, Oxford, Oxford University Press, 101-122.
- AMOSSY, R. & KOREN, R. (2004). *Semen, 17, Argumentation et prise de position : pratiques discursives*. Besançon : Presses universitaires franc-comtoises.
- ATKINS, B.T.S. & VARANTOLA, K. (1997). Monitoring Dictionary use. *International Journal of Lexicography*, 10.1, 1-45.
- BAHNS, J (1993). Lexical collocations : a contrastive view. *English Language Teaching Journal*, 47, 56-63.
- BAHNS, J. & ELDAW, M. (1993). Should we teach EFL students collocations ? *System*, vol 21, 1, 101-114.
- BAKHTINE, M. (1952/ 1979/ 1984). *Les genres du discours. Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 265-308.
- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- BAKHTINE, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Moscou.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BAKHTINE, M. (1994). *Problemy tvorcestva poëtiki Dostoevskogo*. Kiev : Next.
- BALLY, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Paris, Klincksieck.
- BARD, A. (2007). *Constitution d'un corpus d'écrits universitaires d'étudiants étrangers*. Mémoire de 1re année Master Français Langue Etrangère Professionnel. Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.
- BARRE-DE-MINIAC, CH. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeuneuve : Presses Universitaires du Septentrion.
- BARRE-DE-MINIAC, CH. (2002). Acculturation à l'écrit : prévention de l'illettrisme. Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid45915/acculturation-a-l-ecrit -prevention-de-l-illettrisme.html>
- BARRE-DE-MINIAC, CH. (2004). Une pratique d'écriture scientifique : la proposition

- de communication. *Pratiques*, 121-122, 199-215.
- BAZERMAN, C. (1988). *Shaping written knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison : University of Wisconsin Press.
- BAZERMAN, C. (1994). *Constructing Experience*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- BEAUCHESNE, J. (2001). *Dictionnaire des cooccurrences*. Montréal : Guérin.
- BEJOINT, H. (2007). Informatique et lexicographie de corpus : les nouveaux dictionnaires. *REFLA*, Vol XII, 1, 7-23.
- BENOIT, C. (2008). Quand "je" est un autre. À propos d'Une belle matinée de Marguerite Yourcenar. *RELIEF*, vol 2, 2, 145-160. Disponible en ligne : <http://www.revue-relief.org/index.php/relief/article/view/URN:NBN:NL:UI:10-1-100002>
- BENSON, M. (1985). Collocations and Idioms. In Ilson, Robert (ed.). *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford [et al.] : Pergamon Press [ELT Documents; 120], 61-68.
- BENSON, M. (1989). The Structure of the Collocational Dictionary. *International Journal of Lexicography*. vol. 2, 1, 1-14.
- BERTHELOT, J-M. (2003). *Figures du texte scientifique*. Paris : PUF.
- BESSE, J-M. (1992). *L'illettrisme en question*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- BIICHLE, L. & ABOUZAIID, M. (2008). Ainsi meurt la « communauté linguistique »... Disponible en ligne : [https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Ainsi\\_meurt\\_la\\_communaute\\_linguistique\\_cle8ecf\\_fc.pdf](https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Ainsi_meurt_la_communaute_linguistique_cle8ecf_fc.pdf)
- BINON, J. & VERLINDE, S., (1999). La contribution de la lexicographie pédagogique à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde (LES). *Etudes de Linguistique Appliquée*, 116, 453-468.
- BINON, J. & VERLINDE, S., (2004). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. *Romanesque*, 29,2, 16-24.

- BINON, J., VERLINDE, S., VAN DYCK, J. & BERTELS, A. (2000). *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*. Paris : Didier
- BISKUP, D. (1992). L1 influence on learners' renderings of English collocations : a Polish/German empirical study. In P.J.L. Arnaud & H. Bejoint (eds.) : *Vocabulary and Applied Linguistics*. London : Macmillan, 85-93.
- BIZZELL, P. (1992). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.
- BLUMENTHAL, P., HAUSMANN F.-J. (2006). Présentation : corpus, collocations, dictionnaires. *Langue Française*, 150, 3-13.
- BOCH, F. (1998). Étude des marques sémio-graphiques dans un écrit ordinaire : la prise de notes. In F. Grossmann (dir.), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit. Recueil d'hommages à Michel Dabène*. Grenoble : LIDILEM.
- BOCH, F. (2007). "La construction du savoir dans l'écrit scientifique - L'exemple de l'article en linguistique". Conférence, Midisciences, Des sciences du langage aux sciences cognitives, Grenoble.
- BOCH, F. & GROSSMANN, F. (coord.) (2001). Apprendre à citer le discours d'autrui. *Lidil*, 24. Grenoble : Université Stendhal.
- BOCH, F., & GROSSMANN, F., (2001). De l'usage des citations dans le discours théorique. Des constats aux propositions didactiques. *Lidil*, 24, 91-111.
- BOCH, F. & GROSSMANN, F. (2002). Se référer au discours d'autrui : comparaison entre néophytes et experts. *Enjeux*, 54, 41-51.
- BOCH, F. & GROSSMANN, F. (2009). Polyphonie linguistique : modalisation et discours rapporté. *Scripta*, 13, 24, 49-71.
- BOCH, F., & PONS-DESOUTTER, M. (2010). Le résumé de communication. Analyse contrastive en didactique du français et en formation d'adultes. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 3, 527-549.
- 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, Lexique et écrits scientifique* (XII(2)), 109-122. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique->

- BOCH, F., GROSSMANN, F. & Rink, F. (2010). Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours. IN Actes du colloque international Cit-dit, *Circulation des discours et liens sociaux : Le discours apporté comme pratique sociale*. Québec : Nota Bene, 23-42.
- BOCH, F., TUTIN, A., & GROSSMANN, F. (2003). Analyse de textes réécrits à partir de prise de notes. Intérêts de la méthode RST (Rhetorical Structure Theory). *Arob@se*, 7, 30-46.
- BOLINGER, D. (1976). Meaning and Memory. *Forum Linguisticum* 1,1-14.
- BONNET, M-F. & CLERC, N. (2001). Des « Héritiers »aux « Nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 9-19.
- BOULTON, A. & TYNE, H. (2014). *Des Documents Authentiques aux Corpus : Démarches pour l'Apprentissage des Langues*. Paris : Didier.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homoacademicus*. Paris : Les Editions de Minuit.
- BOURGUAIN, D. (1992). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scripturale. *Langue Française*, vol 85, 85, 82-101.
- BOURGUIGNON, C. (2007). « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action ». Disponible en ligne : <http://steph.raymond.free.fr/Ressources/Formation/Scenariopapprentissageaction.pdf>
- BRASSART, D-G., REUTER, Y. (1992). Former des maîtres en français. Eléments pour une didactique de la didactique du français. *Etudes de linguistique appliquée*, 87, 11-24.
- BURGSCHMIDT, E. & PERKINS, C. (1985). *EB Fehlerkartei Englisch : Phraseologie : kollokationen – Phrasem – Idiom*. Braunschweig : Private publisher.
- BUTTLER, A. (2002). "Comment rédiger un rapport ou une publication scientifique?" Disponible en ligne : <http://www.sante.univ-nantes.fr/cidmef/menu/CommentRediger.pdf>
- CALAQUE, E. (2006). Collocations et image de l'organisation lexicale. *ÉduFLE.net*.



Disponible en ligne : <http://www.edufle.net/Collocations-et-image-de-l.html>

- CAVALLA, C. (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. In GOES, J. & MANGIANTE, J.-M. (dir.), Arras, *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*. Arras : Artois Presses Université, 37-48.
- CAVALLA, C. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires : un français spécifique pour les apprenants étrangers. In Bertrand, O. & Schaffner, I. (éd.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Editions Ecole Polytechnique, 93-104.
- CAVALLA, C. (2008). Les écrits universitaires : Un français spécifique pour les apprenants étrangers. In O. & Schaffner, I. (éd.), *Le français de spécialité : Enjeux culturels et linguistiques* (93-104). Paris : Ecole Polytechnique.
- CAVALLA, C. (2008). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLEC. *Revue Gramm-FLE*. Disponible en ligne : [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/39/78/07/PDF/Cavalla\\_GrammFle2008.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/39/78/07/PDF/Cavalla_GrammFle2008.pdf)
- CAVALLA, C. (2009). "La phraséologie en classe de FLE". *Les Langues Modernes*, 1. Disponible en ligne : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/99/16/PDF/cavalla\\_2009\\_langues\\_modernes.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/99/16/PDF/cavalla_2009_langues_modernes.pdf).
- CAVALLA, C. (2010). "Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ?". In O. Bertrand et I. Schaffner (Eds). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Paris, Editions Ecole Polytechnique, 203-214.
- CAVALLA, C. & BOU, P. (2010). Un référentiel-outil de compétences méthodologiques. Cadet, L., Goes, J. & Mangiante, J.-M. (Eds). *Langue(s) et intégration : Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang, 365-381.
- CAVALLA, C. & CROZIER, E. (2005). *Emotions-Sentiments*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CAVALLA, C. & LOISEAU, M. (2013). Scientext comme corpus pour l'enseignement. In F. Grossmann & A. Tutin (éd.), *L'Écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes, France : Presse universitaire de Rennes, 163-180.

- CAVALLA, C., LOISEAU, M., LASCOMBE, V. & SOCHA, J. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. In Blumenthal, P., Novakova, I. & Siepmann, D. (Eds.), *Les émotions dans le discours*. Francfort : Peter Lang, 327-341.
- CELLIER, M. (2011). « Le vocabulaire et son enseignement ». Disponible en ligne : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/57/6/Micheline\\_Cellier\\_111202\\_C\\_201576.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf)
- CHAMBERS, A. (2005). Integrating Corpus consultation in language studies. *Language Learning and Technology*, vol 9, 2, 111-125.
- CHANFRAULT-DUCHET, M-F. (2004). Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français. In Calaque, E. & David, J. (dir.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*, (103-114). Bruxelles : De Boeck.
- CHARAUDEAU, P. (2006). Discours journalistiques et positionnement énonciatifs. Frontières et dérives. *Semen*, 22. Disponible en ligne : <http://semen.revues.org/2793>
- CHARAUDEAU, P. (2008). L'argumentation dans une problématique d'influence. *Argumentation et Analyse du Discours*. Disponible en ligne : <http://aad.revues.org/193>
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CHARTRAND, S-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. *Collection Dyptique*, 5, 5-31.
- CHARTRAND, S-G & BLASER, C. (2007). Quelles sont les pratiques enseignantes autour de l'écriture en histoire et en sciences ? Enquête dans les classes du secondaire au Québec. *CRIFPE*, vol 13, 3, 33-36. Disponible en ligne : <http://www.crifpe.com/formationprofessions/index/6>
- CHARTRAND, S-G. & PRINCE, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal Of Education* 32, 2, 317-343.
- CHAVEZ, I. (2008). *La démarcation dans les écrits scientifiques - Les collocations transdisciplinaires comme aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants*

*étrangers*. Mémoire de Master Français Langue Etrangère Recherche, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.

CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague/Paris : Mouton.

COLSON, J.-P. (1992b). Ebauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère. *Terminologie et Traduction*, 2/3, 165-18.

CONSTANT, N. (2005). *Ecrire en Français et en Mathématiques : étude comparée de discours et de pratiques. L'exemple de la description*. Thèse de doctorat, Université Lille 3.

COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

COWIE, A. P. (1978). The place of illustrative material and collocations in the design of a learner's dictionary. In strevens (ed.), In honor of A.S.Hornby. Oxford : Oxford University Press?

COWIE, A. P. (1998) (dir). *Phraseology : Theory, Analysis, and Applications* . (Oxford : Oxford University Press.

COXHEAD, A. (1998). An Academic Word List. *E.L.I. Occasional publication number* 18, LALS, New Zealand : Victoria University of Wellington.

CRUSE, D.A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge : Cambridge University Press.

DABÈNE, M. (1987). *L'Adulte et l'écriture*. Bruxelles : De Boeck.

DABÈNE, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In Barre-De Miniac, C.(ed), *Vers une didactique de l'écriture*. De boeck Université, Bruxelles, Paris, 87-99.

DAHL, T. (2003). Metadiscourse in research article. In Fløttum, K., Rastier F. (eds.), *Academic Discourse. Multidisciplinary Approaches*. Oslo, Novus Press, 120-138.

DALBERA, J.-P. (2002). Le corpus entre données, analyse et théorie. *Corpus*, 1. Disponible en ligne : <http://corpus.revues.org/document10.html>

DE NUCHEZE, V. (1998). Approche pragmatico-énonciative du discours de recherche (à l'usage des apprentis-chercheurs). *Lidil*, 17, 38-47.

DELCAMBRE, I. (2001). Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyses de commentaires de textes théoriques. *LIDIL*, 24, 135-

- DELCAMBRE, I. (2009). Écrire à l'université : continuités ou ruptures ? *Recherches*, 50, 121- 135.
- DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- DELCAMBRE, I. & REUTER, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114, 7-28.
- DESCHAMPS, C. (2004). Enseignement/apprentissage des collocations d'une langue de spécialité à un public allophone : l'exemple de la langue juridique. *ELA*, 135, 361-370.
- DESCHEPPER, C. & THYRION, F. (2008) « L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation ». In Chartrand, S. & Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, *Dyptique*, 12, FUNDP.
- DESMET, I. (2006). Variabilité et variation en terminologie et langues spécialisées : discours, textes et contextes. Communication aux septièmes journées scientifiques du réseau LTT de l'AUF, *Mots, termes et contextes*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 235-247.
- DONAHUE, C. (2007). Les genres d'écrits universitaires aux Etats-Unis. *Le français aujourd'hui*, 159, 83-91.
- DONAHUE, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse Comparée en France et aux États-Unis*. France : Presses Universitaires du Septentrion.
- DOURY, M. (2007). « La position du chercheur en argumentation », *Semen*17. Disponible en ligne : <http://semen.revues.org/2345>
- DROUIN, P. (2007). Identification automatique du lexique scientifique transdisciplinaire. *Revue française de linguistique appliquée*, XII-2, 45-64.
- DUBREIL, E. (2006). *La dimension argumentative des collocations textuelles en corpus électronique spécialisé au domaine du TAL(N)*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.

- DUBREIL, E. (2008). Collocations et problématiques. *Texte !*, vol. XXX, 1. Disponible en ligne : [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/126/dubreil\\_collocations.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/126/dubreil_collocations.pdf)
- DUCANCEL, G. & ASTOLFI, J-P. (1995) (ss.dir.). *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Repères*, n°12.
- DUMAREST, D. & MORSEL, M-H. (2004). *Le chemin des mots. Pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français*. Presses Universitaires de Grenoble.
- ETTINGER, S-T. (1992) : Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques. In : Dorion, G. u.a. (Hrsg.). *Le français aujourd'hui*, 98-109.
- FARGHAL, M. & OBEIDAT, H. (1995). Collocations : a neglected variable in EFL. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 33, 315–31.
- FAYARD, P. (1998). *La communication scientifique publique, de la vulgarisation à la médiatisation*. Lyon : La chronique sociale.
- FINTZ, Cl. (1998) : *La didactique du français dans le supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan.
- FIRTH, J-R. (1957). *Papers in linguistics*. London : Oxford University Press.
- FLØTTUM, K. (2005). MOI et AUTRUI dans le discours scientifique : l'exemple de la négation NE...PAS. In Bres, J., Haillet, P.P., Mellet, S., Nølke, H. & Rosier, L. (Eds.), *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*. De Boeck-Duculot, 323-337.
- FLØTTUM, K., Dahl, T. & Kinn, T. (2006). *Academic Voices – across languages and disciplines*. Amsterdam : John Benjamins Publishers.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- FOUREZ, G. (2002). *La construction des Sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GAJWSKA, E. (2011). L'analyse du discours et l'enseignement des LE sur objectifs spécifiques. *Romanica Cracoviensia*, vol. 11, 136-145. Disponible en ligne : <http://www.wuj.pl/UserFiles/File/Romanica%20Cracoviensia%202011/19-Gajewska-RC-2011.pdf>
- GALISSON, R. (1971). *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Collection Le Français dans le Monde/B.E.L.C. Paris : Hachette et

Larousse.

- GALISSON, R. (1987). Les dictionnaires de parodie comme moyens de perfectionnement en langue française. *Études de linguistique appliquées*, 67, 57-118.
- GLASER, R. (1988). The grading of idiomaticity as a presupposition for a taxonomy of idioms. In Hüllen, W. & Schulze, R. (Eds.) *Understanding the Lexicon*. Tübingen : Max Niemeyer, 264-279.
- GLEDHILL, C. (1994). « La Phraséologie et l'analyse des genres textuels. L'exemple des formules rhétoriques dans Le Monde ». *Aston Papers in Language Studies and Discourse Analysis 2* (Series Editor John Gaffney). Birmingham : Aston University Publications.
- GLEDHILL, C. (1995). Collocation and genre analysis. The Phraseology of grammatical items in cancer research articles and abstracts. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* XLIII (1/1), 11-36.
- GLEDHILL, C. (1997). Les Collocations et la construction du savoir scientifique ». *Anglais de Spécialité*, vol 15, n° 18, 85-104.
- GLEDHILL, C. (2000). *Collocations in Science Writing*. Tuebingen : Gunter Narr Verlag.
- GLEDHILL, C. (2008). *Le signe et le syntagme : entre phraséologie et lexicogrammaire. Une synthèse du modèle systémique fonctionnel de Michael Halliday et de la théorie sémiotique de Charles S. Peirce*. HDR, Université de Bretagne occidentale.
- GONZÁLEZ REY, I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2002.
- GONZÁLEZ REY, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont (Belgique) : E.M.E.
- GONZÁLEZ REY, I. (2010). « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. » In Actes- *La culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université*. Disponible en ligne : [http://cle.ens-lyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID\\_FICHIER=1332154732427](http://cle.ens-lyon.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1332154732427)

- GOODY, J (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge : Cambridge University Press).
- GOUGENHEIM, G., MICHEA, R. & RIVENC, R. (1964). *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris : Didier.
- GRANGER, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing : collocations and formulae. In Cowie, AP. (ed.) *Phraseology : theory, analysis, and applications*. Oxford : Clarendon Press, 145-160.
- GRENON, M. (1992). La notion d'acculturation entre l'anthropologie et l'historiographie. *Lekton*, vol 2, n°2, 13-42.
- GROSS, G. (1982). Un cas de constructions inverses. *Lingvisticæ Investigationes* ; 6,1, 1-44.
- GROSS, G. (1988). Degré de figement des noms composés. *Langages* 90, 57-72.
- GROSS, G. (1988). Degré de figement des noms composés. *Langages*, 90, 57-72.
- GROSS, G. (1996). *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris : Ophrys.
- GROSS, G. (1996). *Les expressions figées en français*. Noms composés et autres locutions, Editions OPHRYS.
- GROSSMANN, F. (2002). Les modes de référence à autrui chez les experts : l'exemple de la revue *Langages*. *Faits de langue*, 19, 255-262.
- GROSSMANN, F. & GARCIA DA SILVA, P. (2009). Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche. *Pratiques*, 143-144, 187-202.
- GROSSMANN, F. & RINCK, F. (2004). La surénonciation comme norme du genre. L'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique. *Langages*, 156, 34-50.
- GROSSMANN, F. & TUTIN, A. (2003). *Les Collocations : Analyse et Traitement* (ed). Amsterdam : De Werelt.
- GROSSMANN, F., & TUTIN, A. (2010). Les marqueurs verbaux de constat : un lieu de dialogisme dans l'écrit scientifique. Disponible en ligne : [http://www.univ-montp3.fr/praxiling/IMG/pdf\\_GrossmannTutin.pdf](http://www.univ-montp3.fr/praxiling/IMG/pdf_GrossmannTutin.pdf)

- GROSSMANN, F., & TUTIN, A. Motivation des associations lexicales dans les collocations : le cas des intensifieurs des « noms de joie ». LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble3.
- GUIBERT, R. (2001). Citer et se situer. L'apprentissage de l'écriture avec les discours d'autrui. *Lidil*, n°24, 29-47.
- GUIGUE, M. (1998). Lecture et données de terrain. Deux modes d'accès au savoir difficiles à tisser dans la rédaction d'écrits longs. *Lidil*, n°17, 81-95.
- GUIGUE, M. & CRINON, J. (2001). L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires professionnels d'IUFM. *LIDIL*, 24, 71-89.
- HALLIDAY, M-A-K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London : Longman.
- HAMEL, M.-J. et MILICEVIC, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, vol 10, 1, 25-45.
- HAUSMANN, F-J. (1979). Un dictionnaire des collocations est-il possible? In Hausmann, F-J, *Collocations, phraséologie, lexicographie*. Aachen : Shaker Verlag, 26-34.
- HAUSMANN, F-J., (1984). Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. *Praxis des NU*, 31, 395-406.
- HAUSMANN, F-J. (1989). Le dictionnaire de collocations. In Hausmann, F.J., Reimann, O., Wiegand, H.E., Zgusta, L. (eds), *Wörterbücher : ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries. Dictionnaires*. Berlin : De Gruyter, 1010-1019.
- HAUSMANN, F-J. & BLUMENTHAL, P. (2006). Présentation : collocations, corpus, dictionnaires. *Langue Française*, 150, 3-13.
- HILL, J. (1993), Revising priorities : from grammatical failure to collocational success. In LEWIS, M., *The lexical approach. The State of ELT and the Way Forward*. Londres : Language Teaching Publications, 47-67.
- HIRSH, D. (2010). *Academic vocabulary in context*. Bern (Suisse) : Peter Lang.
- HOEY, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford : Oxford University Press.



- HOLEC, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL. Disponible en ligne : <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>
- HOWARTH, P-A. (1996). *Phraseology in English Academic Writing*. Tübingen, Max Niemeyer.
- HOWARTH, P-A. (1998). Phraseology and Second Language Proficiency. *Applied Linguistics* 19/1, 24-44.
- HUNSTON, S. & Thompson, G. (2000). *Evaluation in Text. Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford University Press : Oxford, New York.
- HYLAND, K (2005). *Metadiscourse*. London-New York : Continuum.
- HYLAND, K. (2005). *Metadiscourse*. London-New York : Continuum.
- JACOBI, D. (1984). Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science. *Langue Française*, vol 64, 1, 38-52.
- JACOBI, D. (1996). Diffusion et reformulation des concepts scientifiques. In *L'information scientifique et technique, nouveaux enjeux documentaires et éditoriaux*, 173-181.
- JACOBI, D. (1999). *La communication scientifique ; discours, figures, modèles*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
- JAUBET, M. (2007). *Langage et construction des connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- KARA, M. (2004). Pratiques de la citation dans les mémoires de maîtrise. *Pratiques*, 121-122, 111-142.
- KASZUBSKI, P. (2000). Selected aspects of lexicon, phraseology and style in the writing of Polish advanced learners of English : a contrastive, corpus-based approach. Disponible en ligne : <http://main.amu.edu.pl/~przemka/rsearch.html>
- KHARA, A., & MANGENOT, F. (2008). « ScribPlus ». Grenoble : Laboratoire Lidilem. Disponible en ligne : <http://scribplus.ovh.org/>
- KOSOLRITTHICHAJ, W. (2007). *Elaboration d'un outil pédagogique informatisé intégrant les collocations pour un public de français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble3.
- KOVACS, D. (2009). « Sur la définition du phénomène collocatif ». Disponible en

ligne :

<http://btkhok.elte.hu/dokumentumok/Publik%20E1ci%20F3k/Nyelvtudom%20E1ny%20Kovacs%20David%20Sur%20la%20defintion%20du%2>

- KUHN, P. (1985). Phraseologismen und ihr semantischer Mehrwert : "Jemandem auf die Finger gucken" in einer Bundestagsrede. (Phraseologisms and Their Semantic Value : "Jemandem auf die Finger gucken" in Political Speech). *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 16, 2(56), 37-46.
- LABORDE-MILAA, I. (2004). Auto-reformulation et investissement du scripteur : abstracts et quatrièmes de couverture demémoires de maîtrise. *Pratiques*, 121-122, 183-198.
- LABORDE-MILAA, I. & BOCH, F. & REUTER, Y. (2004). « Les écrits universitaires », Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur. *Pratiques*, 121-122, 3-8.
- LAMY, E. (2005). *La fragmentation de la science à l'épreuve des start-ups*. Thèse de doctorat, Université Paris 7, Paris.
- LANDURRE, C. & BOULTON, A. (2010). Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. *ASP*, 57, 11-30.
- LATOUR, B. & FABRI, B. (1997). La rhétorique de la science, pouvoir et devoir dans un article de science exacte. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 13, 13, 81-95.
- LAURENS, M. (1999). « La description des collocations et leur traitement dans les dictionnaires ». Disponible en ligne : <http://www.vlrom.be/pdf/994colloc.pdf>.
- LEFEBVRE, M. (2006). Les écrits scientifiques en action. Pluralité des écritures et enjeux mobilisés, science et écriture, 67, 3-17.
- LEGALLOIS D. & FRANÇOIS J., (2006). Autour des grammaires de construction et de patterns. *Cahier du CRISCO*, 21. Disponible en ligne : <http://elsap1.unicaen.fr/cahiers/>.
- LEGALLOIS, D. & GREY, PH. (2006). La grammaire de construction. « Autour des grammaires de construction », n° coordonné par Dominique Legallois et Jacques François, *Cahiers du Crisco*, n° 21, janvier 2006, 5-27.

- LEGALLOIS, D. & TUTIN, A. (2013). Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages*, vol 1, 189, 3-25.
- LEON, J (2008). Aux sources de la « Corpus Linguistics » : Firth et la London School. *Langages*, 171, 12-33.
- LERAT, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. London : Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2001). *Teaching collocation*. Londres : Language Teaching Publications.
- L'HOMME, M.C. (1998). "Caractérisation des combinaisons lexicales spécialisées par rapport aux collocations de langue générale". In Fontenelle, T. et al. (Eds.) *Proceedings EURALEX '98*, Université de Liège : Liège, 4-8 août 1998, 513-522.
- LÖFFLER-LAURIAN A.-M., (1983). « Typologie des discours scientifiques : deux approches ». *Études de linguistique Appliquée*, 51, 8-21.
- LORENZ, G. (1999). *Adjective intensification : learners versus native speakers : a corpus study of argumentative writing*. Amsterdam : Rodopi.
- LUDEWIG, P. (2001). LogoTax - un outil exploratoire pour l'étude de collocations en corpus. *TAL*. vol 42, 2, 623-642.
- LÜGER, H.H. (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik. In Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 32, 69-120.
- MACKIN, R. (1978). On collocations : Words shall be known by the company they keep. In P. Strevens (Ed.), *IN HONOUR OF A.S. HORNBY*. Oxford : Oxford University Press, 149-165.
- MAINGUENEAU, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation. In Amossy, Ruth (éd.). *Images de soi dans le discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 75-100.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C., (2004). *Le F.O.S. : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette Livre.
- MARTIN, O. (2005). *La sociologie des sciences*. Paris : Armand Colin.
- MAYAFFRE, D. (2005). *Rôle et place des corpus en linguistique : réflexions introductives*, in *Texto*, vol. X, 4. Disponible sur <[http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Mayaffre\\_Corpus.html](http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Mayaffre_Corpus.html)>.

- MEJRI, S. (2007) 2007. «French Phraseology». In BURGER Harald, DOBROVOL'skij Dmitrij, Kühn Peter, NORRICK Neal, (eds), *Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*. Walter de Gruyter. Berlin, 682-691.
- MEJRI, S. (2008). Constructions à verbes supports, collocations et locutions verbales. In Salah MEJRI et Pedro MOGORRON HUERTA, (dir). *Les constructions verbo-nominales libres et figées*. Alicante : Université d'Alicante, 191-202.
- MEL'ČUK, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 82-113.
- MEL'ČUK, I. (1997). *Vers une linguistique Sens-Texte*. Leçon inaugurale. Paris : Collège de France.
- MEL'ČUK, I. (1998). Collocations and Lexical Functions. In A.P. Cowie (ed.) : *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*. Oxford : Clarendon Press, 25-33.
- MEL'ČUK, I. (2003). Les collocations : définition, rôle et utilité. In Grossmann, F. & Tutin, A. (éds.), *Les Collocations : Analyse et Traitement*. Amsterdam. De Werelt, 23-31.
- MEL'ČUK, I., CLAS, A. & POLGUERE, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Éditions Duculot/AUPELF-UREF.
- MELLET, S. (2002). Corpus et recherches linguistiques. *Corpus* [En ligne], 1 URL : <http://corpus.revues.org/7>
- MENDIBIL, D. (2003). « Berthelot J.-M. (dir), 2003, Figures du texte scientifique » Paris, PUF. Disponible en ligne : <http://cybergeog.revues.org/753>
- MERTON, R.K. (1942). The Normative Structure of Science. In *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago and London, University of Chicago Press, 267-278.
- MEYER, I. & MACKINTOSH, K. (1996). The Corpus from a Terminographer's Viewpoint *International Journal of Corpus Linguistics*, 1, 2, 257-286.
- MOIRAND, S. (1990). *Une Grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette FLE.

- MONBALLIN, M. & LEGROS, G. (2000). Maîtrise du français, mais encore ? In J.-M. Defays, M. Marechal, S. Melon, (éds.). *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles, De Boeck, 59-68.
- MONTAGNON, G. (2007). *Développement d'une séquence didactique pour l'utilisation des collocations dans les écrits universitaires*, Mémoire de 1re année Master Français Langue Etrangère Professionnel, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.
- MROUE, M. (2005). *Erreurs lexicales d'apprenants de FLS au Liban en production écrite ; essai de typologie*. Mémoire de Master, Université de Grenoble.
- NATTINGER, J-R., & DE CARRICO, J-S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- NESSSELHAUF, N. (2005). *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins.
- NOVAKOVA, I. & BOUCHOUEVA, E. (2008). Les collocations du type avoir et être + N sentiments en français et en russe. Aspects linguistiques et didactiques. In F. Grossmann & S. Plane (éd.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 219–233.
- ONILLON, S. (2006). *Pratiques et représentations de l'écrit : essai de théorisation*. Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel.
- ORANGE, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants : un point de vue didactique. *Recherche et formation*, 51, 119-131.
- ORLIAC, B. (2004). *Automatisation du repérage et de l'encodage des collocations en langue de spécialité*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- ORLIAC, B. (2006). Colex : un outil d'extraction de collocations spécialisées basé sur les fonctions lexicales. *Terminology*, 12, 2, 261-280.
- PAQUOT, M. (2010). *Academic Vocabulary in learner Writing : from extraction to analysis*. London : Continuum.
- PARIBAKHT, T. & WESCHE, M. (1993). Reading. Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1) : 9-29.

- PARPETTE, C. & MANGIANTE, J-P. (2011). *Le français sur objectifs universitaires*. Grenoble : PUG.
- PEARSON, J. (1998). *Terms in Context*, Amsterdam, John Benjamins. Amsterdam.
- PECMAN, M. (2004). L'enjeu de la classification en phraséologie. EUROPHRAS 2004, 26-29 août 2004, Université de Bâle, Suisse.
- PECMAN, M. (2004). *Phraséologie contrastive anglais-français : analyse et traitement en vue de l'aide à la rédaction scientifique*. Thèse de doctorat, Université de Nice-Sophia Antipolis.
- PECMAN, M. (2005). Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères. *ALSIC*, 8, 1, 109-122.
- PECMAN, M. (2007). Approche onomasiologique de la langue scientifique générale. *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. XII, 2, 79-96.
- PECMAN, M. (2012). Etude lexicographique et discursive des collocations en vue de leur intégration dans une base de données terminologiques. *The Journal of specialised translation (JoSTrans)* 18, special issue on Terminology, Phraseology and Translation : 113-138.
- PENLOUP M-C, 2002. Construire le concept d'écriture de recherche pour le mémoire de maîtrise. *Enjeux*, 54, 151-165.
- PHAL, A. (1971). *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.) - Part du lexique commun dans l'expression scientifique*. Paris : Didier, Crédif.
- PHOUNGSUB, M. (2009). Aide logicielle à l'écriture intégrée dans une plateforme en ligne : quelle socialisation des écrits? *ISDM (spécial Numérique (s) : Défis, Enjeux et Perspectives)*, (37). Disponible sur : [http://isdm.univ-tln.fr/articles/num\\_archives.htm#isdm37](http://isdm.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdm37)
- POLANYI, M. (1962). *The Republic of Science : Its Political and Economic Theory*. *Minerva*, vol. 1, 1, 54-73.
- POLLET, M.-C. (2000). « Enseignement du français et formation aux discours universitaires ». In Defays, J.-M., Maréchal, M. & Mélon, S. (éds), *La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*, De Boeck-Duculot, 257-266.
- POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et*

*systèmes de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.

- POLLET, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121-122, 81-92.
- POLLET, M.-C. & PIETTE, V. (2002). Citation, reformulation du discours d'autrui. Une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale*, 29, 165-179.
- PONTILLE, D. (2006). Qu'est-ce qu'un auteur scientifique ? Disponible en ligne : [http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/26/17/93/PDF/Pontille\\_SciencedelaSociete\\_2006.pdf](http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/26/17/93/PDF/Pontille_SciencedelaSociete_2006.pdf)
- PONTILLE, D (2007). Matérialité des écrits scientifiques et travail de frontières : le cas du format IMRAD, in P. Hert & Paul-Cavallier M. (éds), *Sciences et frontières*. Fernelmont : E.M.E., 229-253.
- POUDAT, C., (2006). *Etude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique*. Thèse de doctorat, Université d'Orléans.
- POULIOT, K. (2012). *Élaboration d'un modèle d'article de dictionnaire de collocations du lexique scientifique transdisciplinaire pour l'aide à la rédaction de textes scientifiques*. Mémoire de M.A. Université de Montréal.
- RASTIER, F (2002). *Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus* in *Texto*. Disponible en ligne : [http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Enjeux.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html).
- RASTIER, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Hachette.
- RASTIER, F. (1996). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- RASTIER, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- RASTIER, F. (2004), « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus », in G. Williams, éd. *Actes des deuxièmes journées de linguistique de corpus* (Lorient, 2002), Presses Universitaires de Rennes.
- REUTER, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *LIDIL*, 17, 11-23.
- REUTER, Y. (2001). Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français. In M. Marquillo-Laruy (éd.), *Questions d'épistémologie en*

- didactique du français*. Poitiers : Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, 51-58.
- REUTER, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- REUTNER, U. (2010). De nobis ipsis silemus ? Les marques de personne dans l'article scientifique. *Lidil*, 41, 79-102.
- REY, O. (2005). « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs », Dossier de la VST, INRP, Cellule de veille scientifique et technologique, <http://www.inrp.fr/vst>.
- RINCK, F. (2004). Construire la problématique d'un rapport de stage : les difficultés d'étudiants du second cycle. *Pratiques*, 121-122, 93-110.
- RINCK, F. (2006). Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage. *Lidil*, 34, 85-103.
- RINCK, F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du langage et en Lettres. Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*. Thèse de doctorat, Université de Stendhal, Grenoble.
- RINCK, F. (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche : quels enjeux, quelles exigences? *Le Français Aujourd'hui*, 174, 79-89. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-79.htm>
- RINCK, F., BOCH, F., & GROSSMANN, F. (2007). Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche. In Lambert, P., Millet, A., Rispaïl, M. & Trimaille C. (éd.), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique : mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris : L'Harmattan, 285-296.
- ROLAND, M-C., (1995). *Analyse des pratiques scripturales des chercheurs*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- ROTH, C. (2008). Réseaux épistémiques : formaliser la cognition distribuée. *Sociologie du Travail*, 50 (3), 353-371.
- SCHNEUWLY, B. (2001). Les genres de textes – objets d'enseignement de la



- production orale et écrite. In Garcia-Debanc, C., Confais, J.P., et Grandaty, M., (eds), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*, Paris, Delgrave, 83-94.
- SCHNEUWLY, B. (2005). « Le mode de travail didactique » : questions à la didactique de l'écrit. *Pédagogie du projet et didactique du français*. Villeuneuve : Presses Universitaires du Septentrion.
- SIEPMANN, D. (2006). Collocations et dictionnaires d'apprentissage onomasiologiques bilingues : Questions aux théoriciens et pistes pour l'avenir. *Langue Française*, 150, 99-117.
- SIEPMANN, D. (2007). Les marqueurs de discours polylexicaux en français scientifique. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 123-136.
- SINCLAIR, J. (1966). Beginning the study of lexis. In C. Bazell, J. Catford, M. Halliday & R. Robins (eds.), *In memory of J.R. Firth*. London : Longman, 410-430.
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford : Oxford University Press.
- SMADJA, F. (1989). Lexical co-occurrence : the missing link. *Literacy and linguistic computig*, 4, 163-168.
- SULKOWSKA, M. (2007). Expressions figées au cours de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. In González-Rey, I. (editor), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères* (223-233). Cortil-Wodon : E.M.E & InterComunications.
- SWALES, J., (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- TEUFEL, S. & MOENS, M. (2000). What's yours and what's mine : Determining Intellectual Attribution in Scientific Text. In *Proceedings of the 2000 Joint SIGDAT Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing and Very Large Corpora*. Hong Kong, Oct 2000.
- THOMASSET, C. (2006) (dir). *L'Écriture du texte scientifique au Moyen Âge. Des origines de la langue française au XVIIIe siècle*. Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

- TIMBAL-DUCLAUX, L. (2002). *La communication écrite scientifique et technique*. Paris : Éditions Sociales Françaises.
- TODOROV, T., (1978). *Les genres du discours*. Paris : Editions du Seuil.
- TORNI, D. & TRABAL, P. (2006). Le résumé de communication comme objet sociologique. Une analyse, thématique, ontologique et littéraire à l'aide du logiciel Prospéro. In Demazière, D., Brossaud, C., Trabal, P. & Van Meter, K. (éds), *Analyses textuelles en sociologie. Logiciels, méthodes, usages*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 23-79.
- TRAN THI THU HOAI (2010). *Aides logicielles à la rédaction universitaire. L'exemple des collocations*. Mémoire de Master Français Langue Etrangère Professionnel, Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.
- TRÉVILLE, M-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories*. Outremont, Québec : Éditions Logiques.
- TRÉVILLE, M-C. & DUQUETTE, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Hachette : Paris
- TUTIN, A. (2005). Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ? *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol X-2, 31-48.
- TUTIN, A. (2007). « Modélisation linguistique et annotation des collocations : application au lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques ». In S. Koeva, D. Maurel, M. Silberztein (Eds), *Formaliser les langues avec l'ordinateur*. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 189-215.
- TUTIN, A. (2007). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. *Revue française de linguistique appliquée*, vol XII, 2, 5-14.
- TUTIN, A. (2008). Evaluative adjectives in academic writing in the humanities and social sciences. *Interpersonality in written academic discourse : perspectives across languages and cultures*. Jaca, 11-13 décembre 2008.
- TUTIN, A. (2010). Dans cet article, nous souhaitons montrer que...Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique*, 41, 15-40. Disponible en ligne : <http://lidil.revues.org/index3040.html>
- TUTIN, A. & GROSSMANN, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières :

- esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VII, 7-25.
- VERLINDE, S. & SELVA, T. (2001). Nomenclature de dictionnaire et analyse de corpus, *Cahiers de Lexicologie*, 79, 113-139.
- VERLINDE, S., BINON, J. & SELVA, T. (2006). Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage. *Langue française*, vol 150, 150, 84-98.
- VERLINDE, S., SELVA, T. & BINON, J. (2004). Alfalex : un environnement d'apprentissage en ligne du lexique. In Calaque E. (Eds.), *Didactique du lexique : contextes, démarche, outils*. Brussel : Deboeck, 227-240.
- VOLD, E. (2008). *Modalité épistémique et discours scientifique*. Thèse de doctorat, Université de Bergen, Bergen.
- WILLIAMS, G-C. (1999). *Les réseaux collocationnels dans la construction et l'exploitation d'un corpus dans le cadre d'une communauté de discours scientifique*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- WILLIAMS, G-C. (2003). Les collocations et l'école contextualiste britannique. In Grossmann, F. & Tutin, A. (Eds.), *Les collocations : analyse et traitement*. Amsterdam : De Werelt. 33-44.
- WOKUSCH, S. (2005). Langage préfabriqué et apprentissage d'une L2. *Babylonia*, vol 3, 24-29.
- WRAY, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press.
- WRAY, A. & PERKINS, M. (2000). The functions of formulaic language : an integrated model. *Language & Communication* 20, 1, 1-28.
- ZHANG, X. (1993). *English collocations and their effect on the writing of native and non-native college freshmen*. Thèse de doctorat, Indiana University of Pennsylvania.
- ZINGLE, H. & Brobeck-Zinglé, M.-L. (2003). *Dictionnaire combinatoire du français : Expressions, locutions et constructions*. Paris : Maison du Dictionnaire.



## **Écrit de recherche universitaire : Éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire.**

### **Résumé :**

Ce travail de recherche se donne pour objectif de formuler des éléments de réflexion indispensables à une initiation à l'écrit de recherche universitaire, pour venir en aide aux étudiants locuteurs non natifs. Plusieurs questions ont sous-tendu cette étude : quel rôle pourraient avoir les études descriptives des écrits scientifiques dans une familiarisation réussie à l'écrit de recherche ? Quel est l'intérêt d'une initiation aux fonctions rhétoriques basée sur la phraséologie transdisciplinaire et fondée sur une approche dite par genre ? Est-il possible de soumettre des éléments d'aide dont pourraient profiter tous les étudiants quelles que soient leurs disciplines ?

Une étude exploratoire autour d'une fonction rhétorique particulière qu'est "le positionnement" a permis de comprendre dans quelle mesure des éléments d'ordre linguistique, en l'occurrence les collocations transdisciplinaires, pourraient aider les étudiants à moins appréhender cette exigence d'un écrit essentiellement polyphonique et argumentatif ou encore à se positionner davantage.

**Mots-clés :** écrit de recherche universitaire, collocations transdisciplinaires, positionnement scientifique, français sur objectifs universitaires.

## **Academic Writing : Elements for a scientific positioning awareness through transdisciplinary phraseology.**

### **Abstract :**

This research formulates some thoughts that are essential to initiate students, non native speakers, to academic writing and help in mastering it. Several questions have guided this study : What role might have the descriptive studies of scientific writing in a successful familiarization with academic writing? What is the point of an introduction to rhetorical functions based on transdisciplinary phraseology and on a so-called genre approach? Is it possible to submit support elements that would be beneficial to all students regardless of their disciplines?

An exploratory study of a particular rhetorical function that is "positioning" has allowed us to understand the extent to which linguistic elements, namely transdisciplinary collocations could help students to less apprehend the requirement of an essentially polyphonic and argumentative writing or to further show their positioning in their academic writings.

**Keywords :** academic writing, transdisciplinary collocations, scientific positioning, french for academic purposes.