

**IL Y A EXPLIQUER ET EXPLIQUER
Regard sur les spécificités de l'explicatif
dans divers genres de discours universitaires,
en particulier dans les écrits de recherche**

Marie-Christine Pollet
Université Libre de Bruxelles

INTRODUCTION

Voici quelque vingt ans, je tentai de montrer comment l'analyse de la gestion différenciée de l'explicatif pouvait servir de curseur susceptible de spécifier l'organisation de différents genres de discours universitaires et dès lors de levier pour en construire un enseignement contextualisé. Au fil de mes travaux, je me suis centrée plus particulièrement sur l'analyse des écrits de recherche dont j'avais surtout retenu, jusqu'à présent, la dimension argumentative essentielle. Cependant, mon intérêt actuel pour la manière dont se construit l'auctorialité scientifique m'amène à constater que la conduite discursive d'un auteur consiste autant, si pas davantage, à expliquer qu'à argumenter, même si les deux intentions ne peuvent pas être mises sur le même pied. Le premier objectif de cet article est de montrer tout d'abord en quoi l'explicatif peut être considéré comme un axe autour duquel s'organise un continuum caractérisant le champ des discours universitaires. Le deuxième objectif que je poursuis, en m'intéressant plus particulièrement aux écrits de

recherche, consiste à tenter de cerner les liens entre l'explicatif et le processus d'auctorialisation scientifique.

Dans un premier temps, je me pencherai sur la diversité des discours universitaires pour en proposer une typologie basée sur la théorie du continuum que je m'attacherai à expliciter. Je tenterai ensuite de montrer que l'explicatif peut servir de curseur de spécification générique des discours universitaires. Enfin, pour le cas particulier des écrits de recherche, j'y examinerai le rôle de l'explicatif au prisme de l'auctorialisation scientifique. Chacune des trois parties fera l'objet de propositions didactiques qui ont été soit éprouvées soit explorées dans le cadre de cours consacrés à la formation aux discours universitaires ou aux écrits de recherche.

1. À PROPOS DES DISCOURS UNIVERSITAIRES

Avant d'aller plus loin, il convient de préciser ce que recouvre, dans ce contexte, l'appellation « discours universitaires », et la raison pour laquelle je choisis l'adjectif « universitaire » plutôt qu'« académique ».

En 2001, je proposais, dans un livre issu de ma thèse de doctorat résolument ancrée dans une préoccupation didactique, une typologie fondée sur la nécessité, selon moi, de didactiser ce que j'avais appelé un « univers de communication » nouveau pour les étudiants.

Si à présent, plutôt que de communication, je parlerais d'un nouvel univers de construction-diffusion des savoirs, je souscris toujours à ce que je soulignais alors : « les occurrences de la communication universitaire, aussi diverses soient-elles, seront considérées comme différentes composantes d'un continuum assurant la diffusion des connaissances au sein d'un champ scientifique » (Pollet, 2001, p. 29). En effet, la théorie du continuum permet de voir les différents discours circulant à l'université dans un contexte de diffusion de savoirs comme « des genres correspondant à différentes intentions et situations de communication, [impliquant] donc différentes caractéristiques discursives, linguistiques, énonciatives, lexicales et même visuelles, dont il peut être intéressant d'étudier les activations et le contexte » (*ibid.*).

1.1. La théorie du continuum vs la théorie de la hiérarchisation

Les recherches concernant la vulgarisation scientifique peuvent apporter un éclairage intéressant pour comprendre la diversité des discours universitaires. En effet, elles s'attachent à analyser des processus de transmission de savoirs vers l'un ou l'autre type de public. Deux approches, présentées ci-dessous, co-existent, et la deuxième qui sera évoquée convient

parfaitement pour analyser le champ des discours universitaires et le continuum qui selon moi le caractérise.

Une première tendance consiste à privilégier le principe de la hiérarchisation : le discours scientifique est alors considéré comme un discours-source en ayant engendré un second, le discours de vulgarisation, chacun des deux correspondant à une rhétorique particulière. Dans ce cas, c'est l'un par rapport à l'autre que les discours sont analysés, d'un point de vue social et d'un point de vue linguistique. Cette thèse est soutenue par ceux qui voient, entre discours scientifique et de vulgarisation, un processus de médiation : un médiateur reformulerait, pour un autre public, un discours source en discours second. Ainsi, la vulgarisation scientifique activerait, comme le pense Authier, un « discours de reformulation explicite » (1982, p. 44) : on y verrait en effet toute la machinerie du travail de reformulation, par la mise en place d'une structure énonciative globale du discours rapporté et par la construction d'un « fil du discours » reposant sur des opérations explicites de citation, traduction, ajustement, glose. La mise en contact de deux « langues » serait réalisée par et dans le discours second – hétérogène – qui montre la reformulation en train de se faire, et dont le fil passe constamment d'un discours à l'autre. On suppose donc ici une hiérarchisation des discours, s'appuyant sur le fait que, régulièrement, des éléments du discours second viennent rappeler qu'il n'a pas la même valeur que le discours premier, comme « en quelque sorte », « de manière imagée, on dira que », « on peut grossièrement comparer » (*ibid.*, p. 44-45). Dans cette optique, chercheurs et vulgarisateurs sont très explicitement distingués.

Une deuxième tendance concernant les rapports entre discours scientifiques et discours de vulgarisation privilégie le principe d'un continuum dans la diffusion des connaissances au sein d'un champ de recherche, continuum auquel participe le discours de vulgarisation. Par exemple, Jacobi, considère que la vulgarisation est une composante du champ scientifique (1986, 1999, 2019). On notera que les discours analysés par Jacobi ne relèvent pas de la grande vulgarisation, mais plutôt de ce que j'appellerais quant à moi la diffusion scientifique. En effet, se basant sur un corpus d'articles de *La Recherche* (présentée certes comme revue de vulgarisation, mais dans laquelle figurent des signatures prestigieuses sur le plan scientifique), il tente de décrire les routines scripturales des chercheurs lorsqu'ils vulgarisent ou plutôt diffusent les connaissances. Selon lui (1986, p. 41-42), ils ont conscience qu'ils écrivent pour un double public et par conséquent se doivent d'être scientifiquement irréprochables tout en parvenant à se faire comprendre par des non spécialistes. Ce sont alors des opérations de transformation, de traduction intralinguale, de restructuration, de reformulation, d'un discours à l'autre qui semblent alors être considérées comme présidant au processus de vulgarisation (voir Mortureux, 1988 ; Jacobi, 1999).

Les choses ne sont cependant pas aussi simples qu'il y paraît. Ainsi, Rinck et Plane, pour qui « même si l'auteur est le même, le texte de vulgarisation n'est jamais une simple réécriture du texte savant » (2021, § 16), soulignent que le travail d'adaptation est complexe :

Même s'ils peuvent être produits par des chercheurs, les discours de vulgarisation ne sont pas soumis aux mêmes obligations que les discours de recherche : il ne fait pas partie de leurs traits définitionnels de devoir préciser leurs sources, ni de situer la question qu'ils traitent dans son contexte d'émergence, ni d'explicitier la manière dont les savoirs qu'ils exposent ont été établis, ni de procéder à l'administration de la preuve. Mais tel ou tel de ces traits peut être autorisé, prescrit ou proscrit, selon le genre dans lequel s'exprime le discours de vulgarisation (manuel, encyclopédie en ligne, article journalistique, etc.). (*ibid.*, § 8)

Et Jacobi lui-même, revenant en 2019 sur sa théorie du continuum, reconnaissait que le travail de reformulation ne va pas de soi :

Rappelons que pour ma part, j'ai proposé une autre approche de la vulgarisation scientifique que j'ai résumée dans la formule du continuum des modes de communication scientifique. Les spécialistes eux-mêmes, dès lors qu'ils sont en situation de s'adresser, non pas au seul groupe de leurs pairs (un auditoire composé uniquement de spécialistes), mais à un auditoire élargi (donc plus diversifié et au sein duquel se côtoient connaisseurs cultivés et ignorants de bonne volonté), modifient leurs discours scientifiques ésotériques, les transforment à l'aide de ce que j'ai appelé des reformulations pour les mettre à portée du plus grand nombre. [...] Je suis pour ma part persuadé que, comme tous les chercheurs en sciences humaines et sociales, les archéologues et les historiens sont parfaitement capables de s'adresser au plus grand nombre pour exposer clairement quels sont les buts de leurs travaux de recherche et nous dire simplement ce que fut notre passé. À condition évidemment qu'ils acceptent de prendre le temps de le faire ou que les médias leur en laissent l'opportunité. (Jacobi, 2019, § 8-11)

Quoi qu'il en soit, si la théorie de la hiérarchisation ne me semble pas dénuée de fondement en ce qui concerne la vulgarisation auprès de publics larges, la théorie du continuum permet quant à elle de cerner différents genres de discours universitaires, et ce autour des manières dont l'explicatif y est actualisé.

1.2. La théorie du continuum pour cerner et didactiser différents genres de discours universitaires

Ce cadre de réflexion, qui part d'une assise sociologique liée au milieu de réalisation et de circulation de ces discours, associée à une perspective

discursive liée quant à elle aux codes du genre, m'avait en 2001 amenée à distinguer trois sphères, ou plutôt ce que j'avais appelé, consciente de la porosité des frontières, une « triple entrée » dans les discours universitaires : les discours scientifiques, les discours scientifiques de diffusion et les discours didactiques universitaires :

Le discours scientifique circule entre chercheurs à l'intérieur d'une même communauté scientifique. Il se décline en plusieurs sous-genres, du discours de recherche comme le mémoire aux « textes fondateurs », selon l'expression consacrée pour désigner les « textes qui occupent une place centrale dans le champ scientifique et dont les auteurs sont considérés comme ayant participé à l'édification du champ conceptuel du domaine ou de la spécialité » (Frier, Grossmann, Simon, 1994, p. 154). Le discours scientifique de diffusion circule entre un chercheur et un public non spécialiste mais averti, prêt à accepter et intégrer les règles d'élaboration d'un discours scientifique. Le discours didactique universitaire circule quant à lui entre un professeur-chercheur et des étudiants. (Pollet, *op. cit.*, p. 30)

Bien sûr, à la lumière des travaux postérieurs à cette publication, je ne nommerai plus les choses de la même manière. Ainsi, pour les discours scientifiques, j'utiliserai l'expression « écrits de recherche en formation », à l'instar de Reuter (2004, p. 9), pour désigner les travaux d'étudiants, et le vocable « écrits de recherche » pour désigner les travaux de chercheurs confirmés. De plus, j'ajouterai, pour caractériser les discours scientifiques de diffusion, l'adaptation nécessaire de leur propos à un public non spécialiste. Il reste que je ne récuse pas cette tripartite de l'époque, même si, dans quelques lignes, je l'actualiserai et surtout la déclinerai en accordant une meilleure place aux écrits à produire par les étudiants.

Avant cela, je voudrais décrire quelques essais de typologies des discours universitaires – ou académiques – en ciblant des analyses à vocation didactique et en restant dans l'espace francophone, plus exactement franco-belge.

Ainsi, Deschepper retient elle aussi l'appellation « discours universitaires », qu'elle définit par rapport à la sphère sociale dans laquelle ils sont produits et qu'elle propose de décliner en sous-types correspondant à des « manifestations de ces discours dans un paramétrage spécifique » (2010, p. 98). Elle y introduit l'intention scientifique car ils sont situés selon elle dans des « sphères d'activité sociale scientifiques ou apparentées » (*ibid.*, p. 102), et elle y distingue trois genres auxquels les étudiants entrants sont confrontés : les discours scientifiques pédagogiques, qui « correspondent à des activités s'ancrant dans des situations d'enseignement-apprentissage universitaires ou assimilées » ; les discours de semi-vulgarisation, qui « renvoient à l'activité d'un chercheur qui fait le point sur une question scientifique à l'intention d'un

public cultivé mais non spécialisé » ; les discours scientifiques spécialisés, qui sont des activités prises en charge par un membre de la communauté scientifique » (*ibid.*, p. 102-103).

De manière beaucoup plus réductrice, Crahay caractérise les genres de discours universitaires comme « des écrits académiques et de recherche » (2012, p. 64) et se réfère, pour les écrits académiques, à la définition que donnent Delcambre et Lahanier-Reuter des « écrits académiques *au sens restreint du terme* » : « les écrits que les étudiants sont amenés à produire tout au long de leur cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examens et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle » (2010, p. 24). Celles-ci, qui se focalisent sur un objet central qu'elles appellent « l'écriture académique », y ajoutent en outre deux autres types d'écrits : les écrits « qui instituent l'écriture comme une initiation ou une formation au travail et au métier de chercheur », et « les écrits des chercheurs eux-mêmes » (*ibid.*, p. 25). Si on constate chez elles une typologie assez fine, on constate aussi une centration sur la production, assez logique puisque c'est l'écriture comme processus qui les intéresse principalement. On constate aussi l'absence d'une catégorie consacrée aux discours didactiques des enseignants qui pourraient être en analysés en regard des écrits des étudiants.

Je mentionnerai encore le travail de Glorieux qui a construit un organigramme très précis de ce qu'elle nomme elle aussi les discours universitaires (2016, p. 42), tenant compte des questions de délimitation soulevées notamment par Maingueneau (2010) et Defays (2010) et articulant des typologies existantes (y compris – il convient de le souligner – celles qui concernent les discours liés aux professions visées par la formation universitaire). Elle opère une première distinction (elle-même ensuite très bien affinée) entre les discours universitaires institutionnels, les discours universitaires scientifiques, les discours universitaires professionnels. Au sein des discours universitaires scientifiques qui nous intéressent ici, elle distingue les discours de recherche, les discours de diffusion et les discours didactiques. Parmi les discours de recherche, elle décline les écrits académiques autres que mémoires et thèses (ce qui n'emporte pas mon adhésion), les écrits de recherche en formation et les écrits des chercheurs.

Au sujet de l'expression « discours universitaires », Grossmann relaye, dans une remarquable synthèse consacrée à *Vingt ans de travaux sur l'écriture de recherche* (2017), la perplexité de Maingueneau, qui en souligne « le caractère instable et ambigu ». Et de fait, Maingueneau montre que l'expression « oscille entre trois modes de catégorisation » (2010, p. 87) : les genres de discours appartenant à un même appareil ; les productions de l'enseignement et de la recherche ; les discours tenus par l'université (*ibid.*, p. 87-88).

Cependant, Grossmann poursuit, certes en induisant l'idée d'un caractère réducteur, dans l'absolu, de l'adjectif « universitaire », mais en en reconnaissant l'intérêt d'un point de vue didactique :

La notion d'écrit universitaire ne semble ainsi avoir d'intérêt qu'en ce qu'elle circonscrit le champ à partir d'un ensemble de pratiques propres à l'institution universitaire, à un moment précis de son histoire. Elle permet par exemple d'engager une réflexion, didactique et pédagogique, sur le type d'écrits donnés à lire et à écrire à des étudiants inscrits dans un cursus spécifique, dans un lien plus général avec ce que l'on nomme à présent la littéracie universitaire (voir en particulier Defays *et al.*, 2009 ; Delcambre, 2012, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 ; Pollet 2014). Une autre direction de travail empruntée sous sa bannière est la réflexion sur les continuités et les ruptures qui conduisent des genres scolaires aux genres universitaires : quelles parentés et quelles ruptures entre la dissertation étudiée par Delcambre (1997) et les dissertations universitaires, ou entre les genres universitaires eux-mêmes : mémoires professionnels, mémoires de recherche, exposés divers et variés, rapports d'enquêtes, « dossiers » en tous genres. (Grossmann, 2017, p. 6)

C'est exactement dans cette perspective que je situe le propos de cet article. C'est pourquoi le choix de l'adjectif « universitaire » me semble le plus approprié à ce que je voudrais développer ci-après. Il va de soi que le mot désigne ce qui relève de l'enseignement supérieur dans son ensemble, pour autant que les savoirs véhiculés ou construits revêtent une dimension, plus ou moins forte, liée aux avancées de la recherche dans tel ou tel domaine disciplinaire. De plus, il correspond à l'adjectif utilisé dans le concept et le champ des Littéracies universitaires, qui très explicitement cible les pratiques de l'enseignement supérieur, que d'aucuns appellent « postobligatoire » (Niwese, Lafont-Terranova, Jaubert, 2019).

Quant au mot « discours », il reflète la diversité des contextes d'énonciation des supports – de l'écrit classique au multimodal – et des interlocuteurs en jeu, même si pour ma part, je n'exploiterai, dans cet article, que des supports écrits.

À la lumière des différents travaux qui viennent d'être évoqués, je voudrais à présent revenir sur la typologie des discours universitaires que j'avais proposée en 2001 et la décliner plus finement. La première catégorie rassemble les discours à vocation institutionnelle. La deuxième réunit les discours à vocation scientifique, parmi lesquels :

– les écrits didactiques universitaires (syllabus, notes de cours, supports pédagogiques, ...) qui relèvent de la communication d'un enseignant-chercheur vers ses étudiants ;

– les écrits de formation intellectuelle et d'évaluation (cf. Delcambre et Lahancier-Reuter, 2010, p. 24), qui sont les outils des étudiants pour eux-mêmes ;

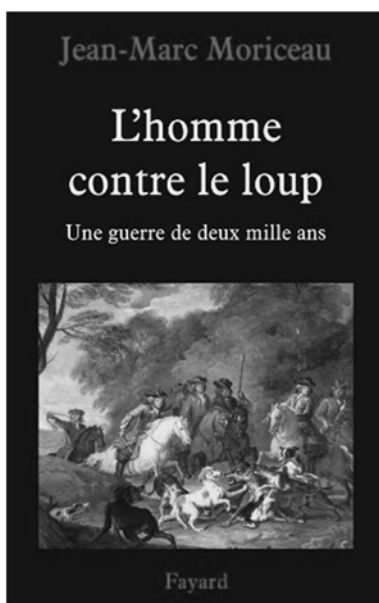
– les écrits scientifiques de diffusion (relatifs à la communication d'un chercheur vers un public large) ;

– les écrits scientifiques (écrits de recherche en formation et écrits de recherche).

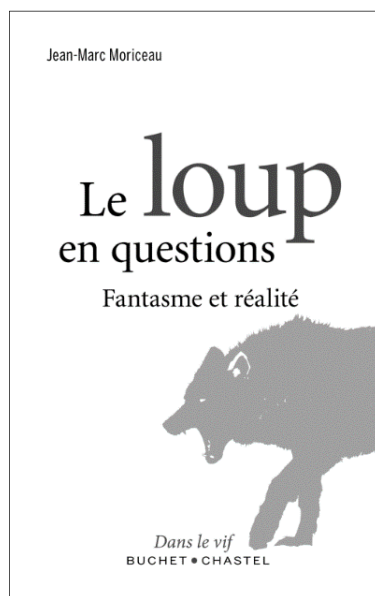
La troisième catégorie regroupe les discours à vocation professionnalisante.

1.3. Une piste d'exploitation didactique

Je voudrais proposer ici un exemple d'exploitation didactique de la théorie du continuum pour illustrer la diversité mais aussi la continuité des discours universitaires et de leurs caractéristiques selon qu'ils soient, comme ici, écrit de recherche, écrit scientifique de diffusion, écrit didactique, tous produits par le même auteur, Jean-Marc Moriceau, historien, professeur d'Histoire moderne à l'Université de Caen¹.

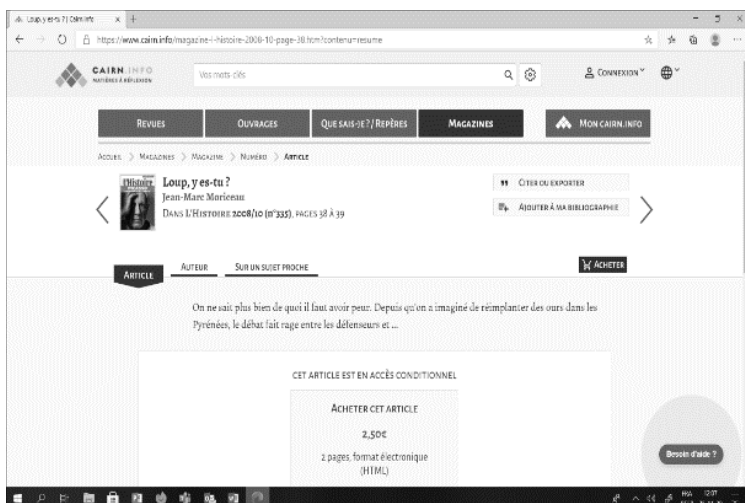


L'homme contre le loup. Une guerre de deux mille ans
de Jean-Marc MORICEAU
© Librairie Arthème Fayard, 2011



Le loup en questions. Fantasme et réalité
de Jean-Marc MORICEAU
© Éditions Buchet Chastel

1. Je voudrais remercier mon collègue Christophe Loir, professeur d'Histoire à l'ULB, pour ce partage de sources lorsque nous construisions nos cours ensemble.



À partir des illustrations reproduites ci-dessus, qui servent de déclencheur, mais surtout à partir d'extraits soigneusement choisis dans les trois supports, les questions suivantes peuvent être traitées avec les étudiants pour analyser les spécificités de chacun et les manières de s'adapter à un public, une intention : quelles caractéristiques discursives, linguistiques, visuelles observe-t-on ? quelle(s) intention(s) dominante(s) ? quelle structure ? quels choix dans le lexique ? quels choix thématiques ? quels degrés de précision quant aux contenus ? quelle part de l'implicite/explicite ? quelle part du descriptif, du narratif, de l'argumentatif, de l'explicatif ? quels savoirs exposés ? quels rapports à ceux-ci et à leurs sources ? quelle part (présence/ absence, nombre) pour les reformulations, les définitions, les exemples, les illustrations ? Des tableaux comparatifs peuvent être réalisés de manière à faire réfléchir non seulement à la nature de ces différences mais aussi aux motivations énonciatives qui les ont construites.

2. DISCOURS UNIVERSITAIRES ET « GESTION DIFFÉRENCIÉE DE L'EXPLICATIF »

Il me semble important de revenir sur ce que j'avais tenté de montrer en 2001, en tentant aujourd'hui de dépasser l'approche textuelle qui prévalait et de développer un cadre d'intervention didactique vers des approches énonciative et rhétorique.

2.1. L'explicatif

L'analyse de plusieurs genres de discours universitaires en sciences humaines m'avait conduit à observer des rapports récurrents à l'explicatif,

mais sous des angles très divers : en ce qui concerne la dimension épistémologique, les situations explicatives, et encore les réalisations discursives, textuelles et linguistiques de l'explication.

De nombreuses caractéristiques ayant trait à l'explication dans l'une ou l'autre de ses dimensions se rejoignent en effet dans ces discours, comme l'ont souligné de nombreux linguistes ou didacticiens. Les uns insistent sur l'intelligibilité du discours et la transmissibilité du savoir (Greimas, 1976 ; Frier, Grossmann et Simon, 1994), d'autres sur le processus d'ancrage/autonomie par rapport à la situation d'énonciation (Bronckart, 1985), d'autres encore sur le mode d'organisation permettant la construction d'explications (Charaudeau, 1992), sur le respect de schémas de textes argumentatifs et expositifs (de Nuchèze, 1991), sur la caractérisation de l'énoncé définitoire (Loffler-Laurian, 1983), ou encore sur le processus de reformulation entre le discours scientifique et le discours de vulgarisation (Authier, 1982 ; Chartrand, 1996).

Cette constatation rejoint d'ailleurs une réflexion de Jean-François Halté, selon qui « le discours scientifique avec ses genres, dont le discours de vulgarisation et le discours didactique, est, plus que tout autre, en relation privilégiée avec l'explicatif » (Halté, 1988, p. 7).

Ajoutons à tout ceci que le terme « expliquer » se caractérise par sa vaste polysémie : de la définition la plus courante de « donner les raisons de » à son sens étymologique de « déplier », « expliciter », « clarifier », en passant par « décrire », « définir », « donner des exemples/des détails/des précisions » ou encore « reformuler », « commenter », ses acceptions, ses intentions et ses formes sont multiples. Sur le plan discursif, Marie-Jeanne Borel distribue cette polysémie en deux dimensions : la dimension interactionnelle pour les sens de communiquer, enseigner, justifier ; la dimension cognitive pour les sens d'explicitier (développer, interpréter) et d'expliquer (rendre compte, donner les raisons de) (Borel, 1981, p. 25-26).

D'un point de vue textuel, cette multiplicité peut se montrer par divers types de séquences et d'organisations séquentielles ; d'un point de vue linguistique, elle peut se traduire par l'emploi de nombreuses locutions verbales, nominales, de connecteurs variés ; d'un point de vue énonciatif, on pourrait cerner un dénominateur commun à cet éclatement apparent qui serait celui de la coopération avec le lecteur, soutenant l'intention de « faire (mieux) comprendre ».

Du côté des représentations, on situe le plus souvent le fait d'expliquer dans l'environnement scolaire, dont ce serait l'une des missions essentielles, non seulement du côté des enseignants dans leurs cours mais aussi du côté des élèves en situation d'évaluation. On le conçoit aisément, aussi, dans les discours journalistiques, dont la mission est d'informer, mais également dans les discours publicitaires, avec cette particularité, en ce cas, que l'explication

intervient dans une stratégie globale argumentative. Mais expliquer, dans l'une ou l'autre de ses acceptions, fait aussi partie des représentations des discours de recherche, dans lesquels « expliquer » serait l'essence-même du métier de chercheur.

Ce que l'on peut considérer comme une ambiguïté épistémologique de l'explication provoque la perplexité des linguistes. Celle-ci était déjà très tangible dans le numéro 13 de *Recherches*, dès l'article d'ouverture. En effet, celui-ci met en débat des points de vue extrêmement contrastés de quatre linguistes (Jean-Michel Adam, Michel Charolles, Bernard Combettes et Jean-François Halté), dont les approches différentes montrent l'ampleur de la question (*Recherches*, 13, 1990, p. 6) :

« Conduite explicative », « discours explicatif », « séquence textuelle explicative », « intention explicative », « convention explicative », « genre explicatif », « genre textuel », « genre discursif », « schématisation explicative » entrent selon des modalités diverses en concurrence avec « texte explicatif ».

Je me référerai encore à Jean-François Halté (1987, 1988), qui privilégie la dimension liée au « faire comprendre » et envisage l'explication selon une triple perspective : communicationnelle, textuelle, discursive. Sur le plan communicationnel, l'explication intervient à la manière d'une « boucle » lorsqu'un dysfonctionnement lié à la compréhension se manifeste dans une interaction. Sur le plan textuel, l'explication intervient sous forme de séquence explicative : questionnement/problématisation – explication – conclusion. Pour ce qui est de la perspective discursive, Halté insiste sur le fait que la fonction explicative n'est pas inhérente à sa forme et sur le fait, aussi, qu'une explication peut servir, par exemple, une stratégie argumentative. Marie-Jeanne Borel (1981) privilégie quant à elle la dimension discursive de l'explication, dans son « exercice naturel », plus précisément dans le champ de l'argumentation. Elle insiste sur le fait que l'explication, quelle que soit sa démarche, est une activité de connaissance inséparable d'une activité de langage et que, envisagée comme discours, l'explication ne peut être isolée de son contexte, dans lequel il faut chercher des marques, des indices de sa présence.

Les différentes approches qui précèdent privilégient la dimension interactionnelle et/ou didactique liée au « savoir expliquer », au « faire comprendre », ou épinglent l'aspect langagier de l'acte d'expliquer. À leur lumière, et en positivisant cette ambivalence apparente, on pourrait considérer que la fonction explicative se réalise par différentes formes et marqueurs (rhétoriques, linguistiques, textuels ou communicationnels) ou différentes conduites langagières (reformuler, exemplifier, commenter...), soit en tant que telle dans un discours à intention dominante explicative, soit en tant que

séquence explicative s'insérant dans un discours dont l'intention dominante est autre, par exemple argumentative.

C'est pourquoi j'ai opté quant à moi pour l'expression « l'explicatif » dont la forme neutre substantivée permet d'englober la diversité des points de vue et des formes sous lesquels on peut l'aborder et en observer les actualisations dans divers types de discours selon les circonstances et stratégies énonciatives.

2.2. L'explicatif comme curseur de spécification générique des discours universitaires

La conception de l'explicatif qui vient d'être évoquée me semble particulièrement pertinente dans le contexte de certains discours universitaires. Elle permet en effet de montrer ainsi une caractéristique transversale de ces genres de discours mais en les spécifiant selon leur cadre d'énonciation. Ainsi, c'est la gestion différenciée de l'explicatif, liée aux positions énonciatives des interlocuteurs, qui distinguerait différents discours universitaires – repérables par ailleurs par des marqueurs lexicaux, discursifs, linguistiques ou textuels, liés à leur contexte énonciatif – et qui en assurerait le continuum.

Au sein de ces discours universitaires, l'explicatif jouerait donc un rôle de curseur, entre une démarche générale, de la part du locuteur, qui soit plutôt d'ordre didactique ou plutôt d'ordre scientifique. Le plus souvent, les deux coexistent mais en des proportions différentes voire inverses. Selon que l'une prenne le pas sur l'autre dans l'interaction qui les unit, l'explicatif s'en ressentirait, dans le tissu discursif, par sa(ses) forme(s), ses caractéristiques, sa fonction discursive (développer un concept, résoudre un problème d'ordre cognitif, servir une stratégie argumentative...).

Pour illustrer ceci, et avant de nous centrer sur les discours universitaires, on s'arrêtera un instant sur les discours didactiques scolaires (manuels, cours et documents diffusant des savoirs circulant hors de la sphère scientifique et de ses remises en question). Leur démarche d'ordre prioritairement si pas exclusivement didactique engendrerait, sur le plan textuel, de nombreuses séquences explicatives et, sur le plan énonciatif, de nombreuses marques de coopération. Celles-ci, prioritairement centrées, dans l'interaction, sur l'interlocuteur, se situeraient dans une intention dominante explicative et seraient destinées à (mieux) faire comprendre un propos (éviter une compréhension défailante ou favoriser une compréhension optimale).

À l'autre bout, et cette fois pour revenir aux discours universitaires, les écrits de recherche, se caractériseraient par une démarche d'ordre scientifique. L'explicatif s'y réaliserait sous forme d'étapes (qu'il s'agisse de séquences ou de marques de coopération) dans une stratégie discursive dont l'objectif serait de convaincre l'interlocuteur du bien-fondé d'une thèse ou d'un angle de vue,

au sein d'une intention dominante argumentative ou à tout le moins démonstrative. En ce cas, dans l'interaction, les moments explicatifs seraient centrés sur le locuteur et contribueraient à construire sa posture d'auteur scientifique (voir le point 3 de cet article).

Entre les deux, les écrits didactiques universitaires et les écrits scientifiques de diffusion, en tant que « lieux où se règlent la construction des énoncés scientifiques et leur transformation en énoncés pédagogiques » (Ali-Bouacha, 1984, p. 44), qui constituent le quotidien des étudiants en début de cursus, se trouvent quant à eux dans une ambivalence qui génère de grandes difficultés dans leur appréhension. En effet, si la démarche privilégie à priori la dimension didactique, elle bascule, régulièrement, dans la scientificité. Cela n'est pas sans rapport avec le statut d'enseignant-chercheur qui, dans son rôle d'enseignant, partage des savoirs – parfois stabilisés certes, mais parfois fragiles ou sujets à controverse – qu'il construit en tant que chercheur. En termes de démarches et de rapport à l'explicatif, on observe entre elles, pour ces deux genres hybrides, une intrication beaucoup plus importante que dans les discours situés aux deux extrêmes (discours didactiques scolaires et discours de recherche). Et c'est la gestion différenciée de l'explicatif qui régulerait l'interaction entre démarche scientifique et démarche didactique.

Pour le dire autrement, ces divers discours manifestent tous des pratiques de l'explicatif. Cependant, celui-ci établit une distinction entre eux par sa gestion différenciée. De reflet d'une intention dominante explicative dans une démarche d'ordre didactique, il deviendra, dans une démarche d'ordre scientifique, l'expression d'intentions ponctuelles d'explicitation et servira une intention dominante argumentative.

Sur le plan textuel, un manuel ou un cours du secondaire se caractérisera soit par une macrostructure narrative ou descriptive (lorsqu'on est dans le récit) ponctuée de nombreuses expansions/séquences explicatives, soit par une macrostructure explicative (lorsqu'on est dans l'exposé de causes/conséquences, par exemple) même si celle-ci enchâsse des séquences descriptives ou narratives. Très rarement, on y verra une dimension polémique ou l'exposé d'une controverse ou d'un doute, ce qui fait échapper ces genres de discours à leur perception en termes de visée argumentative. En ce qui concerne les écrits de recherche, même si une certaine démarche didactique n'est jamais absente, l'intention dominante est de l'ordre de l'argumentation ou de la démonstration, avec une forte polyphonie (la « polyphonie proliférante » dont parle Grossmann, 2010, § 20). L'explicatif s'y manifeste certes fréquemment, par exemple sous forme de séquences explicatives destinées à éclairer certains points, ou de faits langagiers soutenant un dialogue avec le lecteur, mais la démarche du locuteur consiste à défendre une nouvelle thèse, un point de vue particulier sur une question relative à la recherche. Les discours didactiques universitaires quant à eux oscillent entre

ces deux intentions, ces deux démarches et ces deux types de réalisation de l'explicatif. Celui-ci peut passer d'une actualisation à l'autre, comme si le locuteur privilégiait tantôt une relation purement didactique d'enseignant à étudiants à propos de savoirs stabilisés, tantôt une relation de chercheur à chercheurs – futurs ou potentiels – qu'il ferait participer à un questionnement scientifique.

2.3. Quelques pistes didactiques pour faire reconnaître la diversité des discours universitaires à l'aune de l'explicatif²

À partir du moment où l'explicatif présente cette caractéristique d'être familier aux étudiants dans son actualisation la plus courante, celle des discours didactiques scolaires, « son expérience la plus partagée » selon Halté, (1987, p. 103) mais beaucoup moins dans son usage au service d'une autre stratégie discursive englobante, il est fructueux de s'y appuyer pour penser les bases (en termes de dispositif mais aussi de moment dans le cursus) d'un enseignement des discours universitaires. L'idée est que les étudiants puissent aller des dimensions de l'explicatif auxquelles les ont habitués les discours didactiques scolaires et qu'ils exploitent certaines parties de discours didactiques universitaires aux dimensions actualisées dans les écrits de recherche et d'autres parties de discours didactiques universitaires.

Une première étape consiste à initier et développer une réflexion sur la naissance pragmatique, au sein de tel ou tel type de discours universitaires, de « problèmes » qui conduisent à une « explication », en les identifiant tout d'abord, en les décrivant ou reformulant, en analysant leur inscription discursive et leur mode de résolution.

En effet, si l'on considère que les discours universitaires se construisent à partir d'une ou de situations « problématiques » (adjectif qui peut à la fois renvoyer à la problématisation inhérente aux discours de recherche et aux problèmes en tant qu'éléments à expliquer en situation d'enseignement), il est possible d'amener les étudiants (en guidant leur réflexion, bien sûr, et en l'inscrivant dans le contexte disciplinaire qui est le leur) à établir des critères de différenciation portant sur quelques points : la naissance pragmatique du (des) problème(s), son(leur) introduction discursive et la démarche utilisée pour le(s) résoudre, selon quelle intention dominante (explicative ? argumentative ?).

Dans le discours didactique, les problèmes sont nombreux, leur naissance est d'ordre cognitif : il s'agit d'explicitier certaines notions, d'exposer des causes expliquant certains faits, pour un public large. L'auteur (re)produit des explications sans remise en cause, après avoir construit une situation

2. Pour une présentation plus complète, voir mon livre de 2001.

explicative, par exemple en annonçant l'explicitation à venir par un titre (« explication », « causes de... ») ou une question (en « pourquoi » ou « comment se fait-il que »). L'intention dominante est clairement explicative et se traduit textuellement par une macrostructure explicative ou un nombre important de séquences explicatives.

Dans un discours de recherche, la naissance du problème est d'ordre méthodologique et scientifique. Il s'inscrit dans un contexte de recherche, de savoirs admis jusqu'à un certain point mais mouvants, pour lesquels surgissent des doutes, d'autres points de vue, et potentiellement remis en question. Il est introduit après un exposé d'une situation scientifique que l'auteur n'accepte pas, ou souhaite nuancer, et sa résolution consiste en une argumentation ou une démonstration. L'intention dominante est donc argumentative même si, ponctuellement – et très souvent, d'ailleurs – des intentions explicatives peuvent émailler le discours (soit parce que l'auteur, poursuivant alors une démarche didactique, doit/veut expliciter certains propos, soit parce que l'explicitation servira sa stratégie argumentative).

Concrètement, une conscientisation de ce type pourrait se faire par le biais de ces quelques questions, auxquelles pourraient répondre les étudiants, dans un texte qui les amènerait à décrire des introductions de divers discours universitaires (par exemple, polycopié, notes de cours, diaporama, article scientifique) : comment le locuteur construit-il, diffuse-t-il ou didactise-t-il le savoir ? Quelle posture adopte-t-il/privilégie-t-il ? À quels signes langagiers, linguistiques ou énonciatifs le voit-on ? Quelle intention dominante poursuit-il ? Quelle place réserve-t-il à l'explicatif ? Pourquoi l'utilise-t-il ? Quelles formes lui donne-t-il (formes rhétoriques, linguistiques, textuelles, communicationnelles) ? Quelle(s) fonction(s) discursive(s) exerce une forme (re)connue comme explicative ?

Ce qui précède constitue une première étape d'un dispositif pédagogique, prémices essentiels à mes yeux, centré sur la prise de conscience et la verbalisation (orale ou écrite) de caractéristiques d'écriture inhérentes à divers types de discours.

Cette première étape gagne à être précédée d'un moment permettant aux étudiants d'exprimer et surtout confronter leurs représentations de l'explicatif, à ce stade de leurs études et de leurs pratiques langagières. Il ne s'agit pas de faire émerger ces représentations pour sacrifier à une mode pédagogique, mais de s'en servir pour construire le cadre des exercices à venir.

Après les descriptions comparées des introductions, la suite se centrera sur la compréhension de la suite des textes et leur analyse de plus en plus poussée sur le plan textuel, énonciatif et plus spécifiquement linguistique : quelle structure ? quelle dominante séquentielle ? quel mode d'intrication des séquences ? dans quelles intentions ponctuelles ? quels contenus ? quelle place et quelles fonctions pour la reformulation, l'exemplification,

l'illustration ? quelle place et quelles fonctions pour les métaphores, les comparaisons ? quelle fonction pour les notes de bas de page, les éléments paratextuels ? quelle place et quelles fonctions pour le discours rapporté ? quel positionnement de l'auteur par rapport à son objet, par rapport aux théories et chercheurs qu'il convoque ? comment les inscrit-il dans son propre discours ?

Si tous ces exercices peuvent faire l'objet de passages à l'écrit, l'objectif-même de production peut venir au premier plan sous la forme d'ateliers d'écriture : réécrire un texte (ou un extrait) en ne gardant qu'une dimension explicative ou argumentative, réécrire une introduction qui privilégie cette dimension, réécriture destinée à transformer l'intention réelle du discours, insérer des citations, exemples, commentaires, insérer des notes de bas de page, intégrer des explications appuyant ou étayant un raisonnement...

3. LE CAS PARTICULIER DES ÉCRITS DE RECHERCHE : L'EXPLICATIF AU PRISME DE L'AUCTORIALISATION SCIENTIFIQUE

Je ne m'étendrai pas outre mesure sur la dénomination « écrits de recherche » choisie ici. Non que je veuille évacuer une question complexe... j'ai d'ailleurs souvent tergiversé à ce sujet, en sachant bien qu'il ne s'agit pas d'un mot pour un autre. Mais pour le propos qui me guide ici, j'envisage le substantif « écrit » comme désignant un produit qui implique un processus d'écriture (cette dimension-là ne sera donc pas éludée dans les pistes didactiques proposées). Quant au qualifiant « de recherche », il englobe les écrits des chercheurs et les écrits de recherche en formation, sans les assimiler toutefois, comme le montre la typologie exposée plus haut.

Je proposerai malgré tout une définition, que j'ai élaborée en 2014 à partir des caractérisations proposées entre autres, sous l'une ou l'autre dénomination, par Brassart (1998), Schnedecker (2001), Reuter (1998), Boch et Rinck (2010), en mettant spécialement sur la dimension institutionnelle soulignée par Boch (2013) et en y incluant les écrits de recherche des étudiants. Je parlai à l'époque des écrits scientifiques – preuve supplémentaire de l'instabilité sémantique de l'objet – mais je n'y changerais rien pour définir ce que j'appelle ici les écrits de recherche, comme étant :

des traces – aussi élaborées soient-elles – écrites d'une activité de recherche (ouvrage – collectif ou monographie –, article, actes de colloques, thèse, mémoire, travail d'étudiants), répondant à une fonction heuristique de construction et diffusion de connaissances, fondées sur un exposé raisonné et la discussion de théories, soumises aux normes de recevabilité d'une communauté scientifique et légitimées par un cadre habilité pour le faire (organismes de recherche,

universités, comités scientifiques, comités de rédaction, promoteurs de mémoires et thèses, professeurs d'université et d'écoles supérieures).

Le mot « trace » me semble adéquat pour deux raisons. Tout d'abord, la trace est par essence non définitive, et il s'agit donc bien de cela : l'écrit scientifique présente une recherche et ses « résultats » à un moment donné, avec un point de vue, une méthodologie, des sources et un corpus particuliers. Ensuite, ce mot implique l'existence d'un amont. En l'occurrence, en amont de l'écrit scientifique, se trouve l'activité de recherche elle-même, dont on ne peut faire l'impasse lorsqu'il s'agit de décrire, analyser et former à l'écrit scientifique. (Pollet, 2014, p. 43)

J'aimerais pour terminer ces préliminaires me référer à une analyse de Francis Grossmann, qui voit quatre dimensions dans l'écriture de recherche :

a) dimension heuristique, liée à l'élaboration conceptuelle et à la recherche d'idées : utiliser l'écriture pour s'interroger, pour découvrir, pour se mettre en posture d'apprendre ;

b) dimension taxinomique et organisatrice : utiliser l'écriture pour inventorier, classer relever, mesurer ;

c) dimension dialogique : utiliser l'écriture pour comparer, argumenter, discuter, évaluer ; cette dernière dimension engage aussi de manière cruciale le positionnement énonciatif ;

d) dimension narrative et « scénographique » : utiliser l'écriture pour mettre en scène la recherche effectuée en ménageant l'intérêt du lecteur et en explicitant ses enjeux intellectuels. (Grossmann, 2017, p. 8)

Cette réflexion me permet en effet d'introduire la question du couple argumentatif / explicatif dans l'écriture de recherche, dont il s'agira dans cette partie.

3.1. Explicatif ou argumentatif dans les écrits de recherche ? Une intrication à accepter et à didactiser

En 2001, je signalais des liens particuliers entre l'argumentatif et l'explicatif dans les discours de recherche, m'appuyant principalement sur les propos de Charaudeau. En effet, celui-ci assimile « explicatif » et « mode à dominante argumentative » dans ce qu'il appelle lui les textes scientifiques : « les textes scientifiques sont organisés selon un mode à dominante argumentative (l'explicatif) » (Charaudeau, 1992, p. 787). Le contenu de la parenthèse aurait de quoi surprendre si Charaudeau ne précisait pas que ce mode d'organisation est particulièrement « délicat à traiter » (*ibid.*, p. 779) et s'il n'avait pas déjà fait correspondre au mode d'organisation argumentatif la fonction de base suivante : « expliquer une vérité dans une visée rationalisante pour influencer l'interlocuteur » (*ibid.*, p. 642). De plus, Charaudeau choisit de distinguer les types de textes et les modes de discours, un type de texte pouvant selon lui résulter de plusieurs modes d'organisation en fonction de la

situation de communication et d'une stratégie. C'est en ce sens que Charaudeau considère que le texte scientifique est organisé essentiellement selon un mode de discours argumentatif, celui-ci permettant la construction d'explications sur des assertions dans deux perspectives : une perspective de raison démonstrative reposant sur un « mécanisme qui établit des liens de causalité divers » (logique argumentative) et une perspective de raison persuasive reposant sur un « mécanisme qui cherche à établir la preuve à l'aide d'arguments justifiant les propos tenus et les liens de causalité entre les assertions » (*ibid.*, p. 786).

La réflexion de Charaudeau est particulièrement intéressante en ce qui nous concerne car elle envisage l'explication comme inhérente à l'argumentation, fondamentale dans une stratégie discursive. *Mutatis mutandis*, cette conception fait écho à une approche – textuelle, cette fois – de Jean-Michel Adam qui, observant que des séquences explicatives peuvent être « prises dans un mouvement argumentatif-polémique », souligne « la fonction pragmatique du recours à la forme séquentielle explicative » (Adam, 1992, p. 134).

En 2016, paraissaient les Actes d'un colloque consacré à l'argumentation dans les écrits scientifiques, dont l'objectif consistait à apporter des éclairages actuels quant aux lieux, objectifs et aux réalisations de l'argumentation dans ces discours. Partant du lieu commun selon lequel l'argumentation serait « au cœur des écrits scientifiques », la question introductive était celle-ci : « quelles formules pour quelles réalités ? » (Pollet, 2016, p. 16).

Si les écrits de recherche font partie de ces discours dans lesquels l'argumentation occupe une place essentielle, étant donné les enjeux qui les traversent, et qui même les construisent – Grossmann parle de « dispositifs à travers lesquels le chercheur organise son travail et cherche à convaincre ses pairs » (2010, § 2) –, c'est là qu'entre en jeu la multiplicité des manières d'y voir l'argumentation à l'œuvre : entre « dimension », « visée », « mode » argumentatifs, entre la focalisation sur la séquence argumentative, le raisonnement, la démonstration, la gestion de la polyphonie.

Toutefois, ce consensus ne cache aucunement les nuances quant aux points de vue sous lesquels envisager cette argumentation et aux manières de l'analyser, en mettant l'accent sur les conceptions plutôt rhétoriques, plutôt discursives ou énonciatives, plutôt textuelles, mais aussi en évoquant – ou pas – le rapport à d'autres (le champ de la recherche, les « autorités », les pairs). La diversité des contributions de l'ouvrage de 2016 en témoigne. En effet, la multiplicité des points de vue se reflète dans les treize contributions du volume, portant sur des objets extrêmement variés, faisant état de questions et de méthodologies diverses, de nombreux points de vue sur l'argumentation, mais laissant toutes la part belle à la part de l'explication dans la conduite argumentative. À tel point que le recul m'amène à me demander si nous

n'aurions pas obtenu les mêmes réflexions avec une thématique centrée sur l'explicatif dans les écrits scientifiques. Boutade mise à part, il reste que, comme le regrette Delcambre dans sa conclusion, « le pôle de l'intervention didactique reste le grand absent » (Delcambre, 2016, p. 219), comme si « le questionnement didactique peinait à se faire entendre lorsqu'on débat de questions théoriques d'argumentation et d'écriture à l'université » (*ibid.*, p. 213).

C'est cette perplexité qui m'a conduite à réfléchir à une intervention didactique qui, sans éluder la question des rapports entre argumentatif et explicatif, la focaliserait sur une réalité discursive qu'ils traversent, inhérente à l'écriture de recherche : le processus d'auctorialisation scientifique.

3.2. L'explicatif dans le processus d'auctorialisation scientifique

La porosité dont il vient d'être question m'amène à proposer de considérer le recours à l'explicatif comme un élément fondamental du fil rouge argumentatif qu'est le processus d'auctorialisation scientifique. Il s'agit en effet pour l'auteur de se monter comme un auteur scientifique et de convaincre ses lecteurs qu'il en a la légitimité.

Je proposerai tout d'abord une caractérisation de l'auctorialité scientifique :

D'un point de vue théorique, on peut envisager l'auctorialité comme une notion cristallisant des caractéristiques discursives de l'écriture de recherche, telles que la coexistence de l'effacement énonciatif et de la visibilité de l'auteur, de la visée objectivante du texte et de sa dimension argumentative, ainsi que les questions liées à la responsabilité heuristique du chercheur, qui doit faire des choix au sein de sa communauté de savoirs pour en produire de nouveaux. (Pollet, 2020, p. 104)

Le processus d'auctorialisation, quant à lui, est en quelque sorte celui de la « fabrication de l'auteur » (Lumeau et Vincent, 2010) – l'auteur scientifique ici en l'occurrence – de la construction de sa visibilité, liée à sa légitimité.

Au sein de ce processus, l'explicatif me semble crucial à deux égards : tout d'abord, dans la construction de la légitimation de l'auteur en tant que chercheur, liée au fait que tout doit être étayé, donc expliqué, et liée, aussi, à la visée objectivante de l'écriture scientifique ; ensuite, dans le devoir de coopérer avec le lecteur, dans le sens de faciliter sa compréhension.

L'explicatif, dans l'une ou l'autre de ses réalisations – linguistiques, textuelles ou discursives – participe à mon sens de la construction de l'auteur. Je voudrais donc, par rapport à mes travaux précédents concernant l'auctorialité scientifique, ajouter – et surtout articuler – cette dimension de coopération à celle de légitimation, et c'est en cela que je vois également, au sein du discours de recherche, une gestion différenciée de l'explicatif.

En effet, dans la construction discursive de l'auctorialité scientifique, l'explicatif contribuera à accroître ce que l'on peut appeler la visibilité de l'auteur – à comprendre ici en tant que « singularité, créativité ou réflexion personnelle » (Rinck, 2016, p. 128), en d'autres mots sa reconnaissance et sa légitimité en tant que chercheur capable de creuser sa niche, de se positionner et d'avancer. Mais l'explicatif interviendra également dans le processus d'auctorialisation en tant que moment(s) de coopération avec le lecteur, permettant à l'auteur de construire un discours compréhensible.

3.3. Prolongement didactique

Ce qui est proposé ici vise à faire comprendre le rôle de l'explicatif dans l'auctorialisation scientifique, autour des deux objectifs essentiels, de la part du scripteur, qui viennent d'être cernés : se légitimer et coopérer.

Ces deux objectifs sont liés : l'auteur construit sa légitimité scientifique en coopérant avec son interlocuteur, pour mieux lui faire comprendre, certes, mais aussi pour l'emmener dans son discours. Il s'agit en fait pour lui d'« expliquer » en quoi les choix d'un objet de recherche, d'un socle théorique, d'une méthodologie, d'un corpus, d'un mode de raisonnement, sont pertinents. On pourrait dire que, ce faisant, l'auteur argumente. Mais ce sont toutes ces occurrences possibles de l'explicatif – déplier/expliciter, illustrer, exemplifier, définir, citer, reformuler, résumer, justifier, se positionner – qui précisément façonnent le type particulier d'argumentation qu'est l'argumentation scientifique.

C'est pourquoi il me semble adéquat de focaliser la découverte de l'auctorialisation scientifique sur l'explicatif.

Compte tenu du fait que ces actes langagiers sont relativement familiers aux étudiants (sauf, sans aucun doute, se positionner, pour lequel un apport théorique s'impose prioritairement), la proposition consiste ici à systématiser l'observation et l'analyse d'articles scientifiques sur le mode : *que fait l'auteur ? Pourquoi et comment ? Pourquoi à ce moment de son exposé ?*, de manière à faire intégrer le rôle de l'explicatif dans le mouvement – argumentatif – d'auctorialisation scientifique. Les réponses peuvent démarrer par exemple comme ceci : « l'auteur cite un autre chercheur pour expliquer sa filiation intellectuelle », ou « pour expliquer pourquoi il s'en démarque » ou encore : « l'auteur donne un exemple qu'il juge représentatif, c'est important pour qu'il puisse nous faire participer à son raisonnement ». Notons que dans le cadre de ce travail, les introductions méritent une attention particulière car l'explicatif y est très présent, du fait de sa fonction de problématisation d'un objet de recherche. Il faut aussi amener les étudiants à repérer et décrire sous quelle forme – linguistique, textuelle ou discursive – l'explicatif intervient dans le fil du discours.

Des focus théoriques s'avèrent nécessaires au fil de ce travail, de manière à montrer le rapport entre des caractéristiques textuelles (en termes de séquentialité, de cohésion et de progression) et des caractéristiques énonciatives liées quant à elles à la figure de l'auteur scientifique, à la perception de « l'objectivité » du chercheur/auteur, de sa « désinscription énonciative » vs sa visibilité observable par ailleurs dans son discours, ainsi qu'aux questions liées à la mission du chercheur de produire de nouvelles connaissances. Les conduites discursives caractéristiques de l'écriture scientifique seront elles aussi théorisées et articulées à la gestion différenciée de l'explicatif : comment construire et « problématiser » un objet de recherche ? comment réaliser un état de la question et établir sa niche ? comment occuper sa niche : formuler des questions ou des hypothèses, expliquer sa méthodologie ? présenter son corpus ? comment se positionner face à l'existant ? comment insérer sa voix dans le flux des autres recherches ? comment traiter les sources et s'en servir pour construire son propre propos ?

Ces analyses peuvent donner lieu à des discussions à propos des effets produits par ces caractéristiques sur les lecteurs que sont les étudiants. Mais ceux-ci étant par ailleurs des chercheurs en devenir, elles peuvent servir de levier pour les amener à écrire, d'abord en décrivant, en reformulant, en imitant, puis en passant aux productions personnelles, à confronter, relire et retravailler. En effet, le travail sur l'auctorialisation ne sert pas qu'à faire comprendre comment s'opère le cheminement scriptural d'un chercheur, mais peut aussi être un outil permettant aux étudiants de se développer eux-mêmes comme auteurs scientifiques. Des exercices d'écriture tels que j'ai pu en présenter par ailleurs (2014, 2019, 2020) peuvent être adaptés en ce sens.

CONCLUSION

En guise de conclusion – du moins à ce stade de ma réflexion – j'aimerais revenir sur le chemin, que j'ai tenté de retracer ici, qui m'a conduite à réexaminer la gestion différenciée de l'explicatif dans les discours universitaires et dans les écrits de recherche en particulier à l'aune du concept d'auctorialisation scientifique. Cet angle éclaire d'une perspective nouvelle, selon moi, le rôle fondamental de l'explicatif dans l'argumentation scientifique, par la focale construite sur les nécessités, caractéristiques de ce genre de discours, de se légitimer et de coopérer – les deux étant liées comme on l'a vu plus haut. Le lien est clair grâce aux actes langagiers qu'il produit, que l'on peut observer et commenter, mais la variété de ceux-ci le complexifie. C'est donc dans cet espace qu'un travail didactique mériterait d'être approfondi.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1992), *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- Ali Bouacha, A. (1984), *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*, Berne, Peter Lang.
- Authier, J. (1982), « La mise en scène de la communication dans les discours de vulgarisation scientifique », *Langue française*, 53, p. 34-47.
- Boch, F. (2013), « Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique ». *Linguagem em discurso*, 13/3, p. 543-568.
- Boch, F. et Rinck, F. (2010), « Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique », *Lidil*, 41, p. 5-14.
- Borel, M.-J. (1981), « L'explication dans l'argumentation. Approche sémiologique », *Langue française*, 50, p. 20-38.
- Brassart, D.-G. (1998), « Enseigner/apprendre à lire/écrire des textes épistémologiques (en licence en Sciences de l'Éducation), *Lidil*, 17, p. 139-152.
- Bronckart, J.-P. (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Charaudeau, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- Chartrand, L. (1996), « Les deux côtés de la médaille », *Québec français*, 102, p. 76-77.
- Crahay, M. (2012), « Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner ? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en première année à l'université », *Diptyque*, p. 63-78.
- Defays, J.-M. (2010), « Défense et illustration de l'analyse des discours universitaires », dans J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier, F. Thyron, *Principes et typologie des discours universitaires*, Paris, L'Harmattan, p. 9-22.
- Delcambre, I. (2016), « Pour une didactique des disciplines universitaires ? », dans M.-C. Pollet et C. Glorieux, *Argumenter dans les écrits scientifiques*, Namur, PUN, p. 213-222.
- Delcambre et Lahanier-Reuter (2010), « Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque*, 18, p. 11-42.
- De Nucheze, V. (1991), « Les typologies à la lumière d'un genre hybride : le discours de recherche », *Études de linguistique appliquée*, 83, p. 101-115.
- Deschepper, C. (2010), « Acculturation aux discours universitaires. Poser les variables de l'intervention didactique », *Diptyque*, 18, p. 93-126.
- Frier, C., Grossmann, F. et Simon, J.-P. (1994), « Lecture et construction de sens : l'évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG », *Lidil*, 10, p. 149-178.

- Glorieux, C. (2016), *Mémoires professionnels, mémoires d'application et autres travaux de fin d'études*, Namur, PUN.
- Greimas, A. (1976), *Sémiotique et sciences sociales*, Paris, Seuil.
- Grossmann, F. (2010), « L'auteur scientifique. Des rhétoriques aux épistémologies », *Revue d'anthropologie des connaissances*, <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-410.htm> (consulté le 11 mars 2022).
- Grossmann, F. (2017), *Vingt ans de travaux sur l'écriture de recherche. Quel bilan pour préparer l'avenir ?* <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01910606/document> (consulté le 11 mars 2022).
- Halté, J.-F. (1987), « Vers une didactique des discours explicatifs », *Repères*, 72, p. 1-24.
- Halté, J.-F. (1988), « Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs », *Pratiques*, 58, p. 3-10.
- Jacobi, D. (1986), « Quand des chercheurs diffusent les résultats de recherches dans une revue de vulgarisation », *Diffusion et vulgarisation du texte scientifique. Itinéraires du texte scientifique. Annales littéraires de l'Université de Besançon*, Paris, Belles-Lettres, p. 31-42.
- Jacobi, D. (1999), *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*, Grenoble, PUG.
- Jacobi, D. (2019), « De la vulgarisation à l'interprétation de l'histoire », *Com'En Histoire*, <https://cehistoire.hypotheses.org/category/les-dialogues-de-comen-histoire/daniel-jacobi> (consulté le 11 mars 2022).
- Loffler-Laurian, A.-M. (1983), « Typologie des discours scientifiques », *Études de linguistique appliquée*, 51, p. 8-20.
- Lumeau, M.-P. et Vincent, J. (2010), *La fabrication de l'auteur*, Québec, Nota Bene.
- Mangueneau, D. (2010), « Les discours universitaires, entre appareils et discours constituants », dans J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, L. Rosier, F. Thyron, *Principes et typologie des discours universitaires*, Paris, L'Harmattan, p. 85-94.
- Mortureux, M.-F. (1988), « La vulgarisation scientifique : parole médiane ou dédoublée ? », dans D. Jacobi et B. Schiele (dir.), *Vulgariser la science. Le procès de l'ignorance*, Champ Vallon, Seyssel, p. 118-148.
- Niwese, M., Lafont-Terranova, J., Jaubert, M. (dir.) (2019), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- Pollet, M.-C. (2001), *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Pollet, M.-C. (2014), *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*, Namur, PUN.

- Pollet, M.-C. (2016), « L'argumentation "au cœur des écrits scientifiques" : quelles formules pour quelles réalités ? », dans M.-C. Pollet et C. Glorieux, *Argumenter dans les écrits scientifiques*, Namur, PUN, p. 15-26.
- Pollet, M.-C. (2019), *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques*, Namur, PUN.
- Pollet, M.-C. (2020), « Auctorialité et auctorialisation scientifiques : pour un accompagnement des étudiants à l'aune du concept de littéracies universitaires », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 43, p. 99-113.
- Recherches*, 13, *Expliquer*, 1990.
- Reuter, Y. (1998), « De quelques obstacles à l'écriture de recherche », *Lidil*, 17, p. 11-23.
- Reuter, Y. (2004), « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, 121-122, p. 9-27.
- Rinck, F. (2016), « Aborder la notion d'auteur scientifique dans la formation universitaire », dans M.-C. Pollet et C. Glorieux (dir.), *Argumenter dans les écrits scientifiques*, Namur, PUN, p. 127-140.
- Rinck, F. et Plane, S. (2021), « Les discours de vulgarisation. De leur élaboration et leur circulation à leur place dans la culture professionnelle des enseignants », *Repères*, 63, <http://journals.openedition.org/reperes/4089> (consulté le 11 mars 2022).
- Schnedecker, C. (2001), *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*, Bruxelles, De Boeck Université.