

# Quelques observations phraséologiques sur la co-construction des savoirs dans le discours scientifique oral en français

Chaeyoung Lee<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup>Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, CS40700 38058 Grenoble Cedex 9, France

**Résumé.** Cet article présente une de nos observations préliminaires sur la phraséologie dans le discours scientifique oral en français, notamment en relation avec le thème des « savoirs ». Malgré un intérêt pour le domaine, le registre oral du discours scientifique en français reste relativement peu découvert. Dans cette étude, nous avançons l’hypothèse que la particularité de l’environnement discursif oral influence la manière dont les locuteurs co-construisent des savoirs avec leur auditoire dans une communication scientifique orale. Nos résultats montrent que la co-construction des savoirs dans le discours scientifique oral se réalise par l’appel à l’attention des interlocuteurs sur certains éléments, par l’appui sur des connaissances déjà partagées au sein de la communauté scientifique et par la structuration discursive.

**Abstract.** This paper presents one of our preliminary observations on the phraseology of spoken French scientific discourse, especially in relation to the theme of “knowledge”. Despite growing interest in this area, spoken register of scientific discourse remains relatively poorly known in French. In this study, we hypothesize that the particularity of speech environment influences how speakers co-construct the knowledge with their addressees in an academic conference presentation. Overall, our results show that the co-construction of knowledge in spoken scientific discourse is carried out by calling for the attention of addressees to some elements, by relying on the knowledge already shared within the scientific community and by structuring the discourse.

## 1 Introduction

Plus les connaissances humaines se diversifient, plus les situations de communication se particularisent les unes par rapport aux autres à travers divers traits syntaxiques, lexicaux, pragmatiques ou discursifs. Parmi différents types de discours de spécialité, le « discours scientifique » (Rinck, 2010) constitue un genre propre, puisque les locuteurs appartenant à une même « communauté discursive » (Swales, 1990), en l’occurrence la *communauté*

\* Corresponding author: [chaeyoung.lee@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:chaeyoung.lee@univ-grenoble-alpes.fr)

*scientifique*, partagent un stock d'unités phraséologiques codé pour la description et présentation de leurs activités de recherche. Par exemple, dans les écrits scientifiques, nous rencontrons des tournures pragmatialisées comme *on l'a vu* ou *nous l'avons vu*, qui sont souvent placées en incise entre deux virgules. Ces expressions contribuent en effet à la cohérence textuelle, tout en invitant les lecteurs, par l'emploi des pronoms inclusifs *on* ou *nous*, à constater et rappeler certains éléments précédemment décrits (Grossmann et Tutin, 2010 ; Grossmann, 2018).

Cette phraséologie spécifique au discours scientifique, appelée « Langue Scientifique Générale » (Pecman, 2004) ou « Phraséologie Transdisciplinaire » (Tutin, 2014), ou même « University Language » (Biber, 2006) dans un sens plus large en anglais, suscite depuis plus d'une vingtaine d'années un intérêt particulier chez les linguistes ainsi qu'auprès des didacticiens des langues étrangères. Leur objectif est principalement de mettre en évidence la particularité phraséologique du discours scientifique français, puis de développer des méthodes d'aide à la maîtrise d'unités phraséologiques chez les étudiants non natifs dans leur rédaction (Tran, 2014 ; Yan, 2017 ; Ji, 2022 ; Tutin et Ji, 2022). Ils partagent l'hypothèse que le caractère préconstruit, c'est-à-dire *prêt-à-écrire*, de cette phraséologie permet aux auteurs de mieux structurer leur discours, de faciliter les interactions avec le lecteur et de renforcer leur appartenance à la communauté scientifique, comme le souligne Wray (2002).

Toutefois, la plupart des études menées jusqu'ici sur la phraséologie scientifique transdisciplinaire en français sont centrées sur des registres écrits comme les articles de revue, les mémoires de master, les thèses de doctorat ou les HDR, alors que les savoirs de recherche se transmettent aussi dynamiquement sous forme orale dans les événements scientifiques (congrès, colloques, journées d'études) que chaque (sous-)discipline organise régulièrement (Jacques, 2017). Que le mode de communication soit écrit ou oral, le discours scientifique constitue un véritable lieu « de construction et de diffusion du savoir » (Rinck, 2010: 428), qui est propice aux interactions entre différents participants discursifs autour des savoirs nouveaux ou déjà partagés. Partant du constat que peu d'études se sont intéressées plus avant à la phraséologie scientifique transdisciplinaire à l'oral en français, nous présentons ici les résultats d'une de nos observations sur le paysage phraséologique du discours scientifique oral en français, avec le thème des « savoirs ».

L'objectif de cette étude consiste donc à montrer de quelles manières phraséologiques les savoirs se diffusent et se (co-)construisent dans le discours scientifique oral. Pour cela, nous reviendrons d'abord sur deux types d'unités phraséologiques qui nous intéressent, les *routines sémantico-rhétoriques* et les *marqueurs discursifs propositionnels*. Puis, nous nous focaliserons sur la notion de « co-construction des savoirs » en tant que vecteur du guidage des interlocuteurs, ainsi que sur la particularité de l'environnement discursif où se déploient les communications scientifiques orales. Nous procéderons ensuite à présenter la démarche méthodologique que nous avons suivie, de l'élaboration de notre corpus à l'extraction et l'exploration des données. Pour finir, et à partir de l'analyse des fonctions des expressions phraséologiques étudiées, nous ferons une synthèse des principales fonctions rhétoriques qui sont mobilisées dans la co-construction des savoirs dans le discours scientifique oral.

## **2 Phraséologie transdisciplinaire du discours scientifique oral**

### **2.1 Des routines sémantico-rhétoriques aux marqueurs de discours**

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle où Bally (1909) a lancé les premières pistes de réflexion sur différents types de « locutions phraséologiques » dans son *Traité de stylistique française*, la discipline de la phraséologie s'installe au sein des sciences du langage et s'y développe

constamment jusqu'à nos jours. Cependant, malgré une multitude de travaux qui ont visé la description, la modélisation et la catégorisation de divers types d'unités phraséologiques dans une langue ou une autre, il manque toujours une typologie rigoureuse qui englobe tous les phénomènes phraséologiques complexes. La discipline vit donc encore aujourd'hui un double mouvement : en interne, une inflation et complexification des catégories usitées ; en externe, une interdisciplinarisation portée par l'extension de la lexicologie traditionnelle vers d'autres disciplines voisines, comme le remarquent aussi Legallois et Tutin (2013). En conséquence, cela a conduit à une abondance de terminologies dont certaines sont parfois très semblables les unes aux autres, comme on peut le voir avec les *motifs* (Longrée et Mellet, 2013) et les *routines sémantico-rhétoriques* (Tutin et Kraif, 2016).

Dans le cadre d'une étude plus large sur les formules phraséologiques construites avec un prédicat verbal, particulièrement ceux qui ont la fonction de guidage des interlocuteurs, dans le discours scientifique oral, nous nous intéressons à deux types de phraséologismes : les *routines sémantico-rhétoriques* et les *marqueurs discursifs propositionnels*. D'abord, en ce qui concerne les routines sémantico-rhétoriques, nous reprenons la définition de Tutin (2018) : il s'agit de patrons lexico-syntaxiques récurrents, souvent construits autour d'un verbe, qui s'actualisent selon le contexte en renvoyant à des référents identifiés du discours (auteur, lecteur, objet d'étude, etc.) et qui jouent une fonction discursive et/ou rhétorique spécifique au genre discursif. Par exemple, dans la lignée de Grossmann et Tutin (2010) et de Grossmann (2018), Ji et Tutin (2020) nous proposent un type de routine à fonction de co-constat qu'on observe très fréquemment dans les écrits scientifiques : [Pronom-auteur + (*pouvoir*) + Verbe de constat + (Adverbe de concession/déduction/addition/réexamen) + Complétive *que*/argument nominal]. Cette routine réalise des variations lexicales, comme nous le voyons dans les exemples suivants, avec la possibilité d'intégrer des éléments facultatifs (connecteur *comme* ou élément de localisation *dans*...).

- (1) **Comme on peut le voir** dans le tableau I, chez les participantes ...  
[Psychologie\_TermITH<sup>1</sup>]
- (2) Jusque-là l'agriculture flamande n'était adoptée, **on l'a vu**, que ...  
[Histoire\_TermITH]
- (3) **Nous pouvons constater** dans ce texte **que** la prescription ...  
[Linguistique\_TermITH]

Par ailleurs, parallèlement à la prise de conscience concernant la nécessité d'étudier la langue parlée indépendamment de la grammaire traditionnelle centrée sur l'usage écrit, des études se sont focalisées sur des unités phraséologiques spécifiques aux registres oraux, comme les *énoncés liés* (Fónagy, 1997 ; Marque-Pucheu, 2007) ou les *routines conversationnelles* (Klein et Lamiroy, 2011). Dans les deux cas, il s'agit d'énoncés fortement figés qui sont particulièrement fréquents dans certaines situations énonciatives à l'oral, comme *ça va, je vous en prie, y a pas de quoi* ou *laisse tomber* (Tutin, 2019).

La phraséologie se croise ainsi avec certains travaux pragmatiques qui s'intéressent aux marqueurs discursifs polylexicaux en usage figé, notamment aux marqueurs construits avec un verbe (*je pense, je crois, tu vois, vous voyez*, etc.). Dans la mesure où ces expressions, souvent sous forme de phrase, sont préformées dans le langage, certains auteurs (Dostie, 2019 ; Le Pesant, 2019 ; Tutin, 2019) leur attribuent une nouvelle dénomination, les *Phrases Préfabriquées des Interactions* (PPI), en les rapprochant de la catégorie de *pragmatèmes* de Blanco Escoda et Mejri (2018). Dans cette étude, nous nous intéressons

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'un corpus de 500 articles de recherche dans 10 disciplines des Sciences Humaines et Sociales. Lien du corpus : <https://www.ortolang.fr/market/corpora/termith>

également à ce nouveau type d'unités phraséologiques spécifique à l'oral, car le discours scientifique oral comporte effectivement différents marqueurs de type propositionnel. Par exemple, certains marqueurs en *dire* (*disons*, *on va dire*, *comment dire*, etc.) ont la fonction métaénonciative de commenter l'approximation de la formulation réalisée ou la recherche d'une formulation plus adéquate (Lee, à paraître).

## 2.2 Co-construction des savoirs : enjeu du guidage des interlocuteurs

Il existe de nombreuses interactions où se manifeste clairement le déséquilibre des savoirs entre le locuteur et les interlocuteurs. Dans le cas du discours scientifique, étudié la plupart du temps sous forme écrite, on peut distinguer deux types de savoirs : (1) de nouveaux savoirs qui ont été acquis par les activités de recherche du locuteur-chercheur et que ce dernier présente à son auditoire partageant souvent le même profil de chercheur ; (2) des savoirs déjà établis et plus ou moins partagés au sein d'une communauté scientifique, sur lesquels le locuteur s'appuie afin de produire de nouveaux savoirs et de construire son discours. Le discours scientifique, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, constitue donc un moyen indispensable pour les chercheurs d'intégrer leurs savoirs nouvellement élaborés (Type 1) en plein milieu des savoirs accumulés au fur et à mesure dans la collectivité (Type 2).

Dans la perspective sémiotique, le discours scientifique peut être considéré comme « un dispositif matériel participant directement à la production des savoirs », et non pas simplement « un support de diffusion des connaissances » (Lefebvre, 2006 : 1). Cela a en effet conduit à un nombre d'études épistémologiques depuis les années 70, centrées autour des questions portant sur le rôle de l'écriture dans la construction des savoirs, le statut des auteurs en tant qu'acteurs de cette procédure, ou les conditions de construction, de diffusion et de validation des savoirs dans le discours scientifique. En parallèle, Bakhtine développe une nouvelle notion de *dialogisme*, qui se réfère aux « relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 175). D'après la typologie de Brès (2017), le dialogisme peut intervenir dans le discours scientifique écrit de deux manières distinctes (Grossmann et Tutin, 2010) : (1) la dimension *interdiscursive* entre le discours de l'auteur et des discours fabriqués dans la littérature par d'autres auteurs, (2) la dimension *interlocutive* qui concerne l'interaction fondée entre l'auteur du discours et ses lecteurs qui se rencontrent à travers le texte.

Il est donc communément admis que le discours scientifique n'est pas un simple monologue où des savoirs se transmettraient d'une manière unidirectionnelle, du locuteur vers ses interlocuteurs, mais bien plutôt un échange multidirectionnel entre différents participants discursifs. C'est aussi en partant de ce constat que de nombreux travaux sur la phraséologie transdisciplinaire dans le discours scientifique écrit se poursuivent en continu, surtout à travers la notion de *métadiscours* (Hyland, 2005, 2010 ; Ji et Tutin, 2020 ; Ji, 2022). Selon eux, il est important que l'auteur d'un écrit scientifique guide ses lecteurs afin de leur assurer un bon suivi du développement logique de son discours et de leur faciliter la compréhension des « savoirs » présentés dans son texte. Par exemple, Ji (2022) établit une typologie de fonctions de guidage du lecteur dans le discours scientifique écrit dans les trois catégories suivantes : (1) la catégorie métalinguistique, (2) la catégorie de structuration textuelle, (3) la catégorie de topicalisation.

Comme nous l'avons souligné en 2.1, ce travail s'inscrit dans le cadre d'une étude plus large sur la phraséologie à fonction de guidage de l'auditoire dans le discours scientifique oral. Il nous semble donc pertinent ici de poser les questions suivantes : la co-construction des savoirs pourrait-elle constituer un enjeu important pour guider des interlocuteurs dans une communication scientifique orale ? Et, si oui, comment se manifeste-elle concrètement dans une perspective phraséologique ? A partir de ces interrogations, nous nous proposons

d'explorer notre corpus de discours scientifique oral (on y reviendra en 3.1) à l'aide des verbes de connaissance (*savoir, connaître*), ainsi que des principaux verbes d'observation et de constat (*voir, noter, observer, constater, remarquer*). Concernant cette dernière catégorie de verbes, qui a été étudiée à plusieurs reprises dans les écrits scientifiques (Grossmann, 2018 ; Ji et Tutin, 2020), il s'agit des verbes mobilisés dans la procédure de perception et de constat, particulièrement présente dans les registres scientifiques. Étant directement liés au dialogisme interdiscursif du discours scientifique, ils sont intégrés dans la ressource du LST (Lexique Scientifique Transdisciplinaire) (Hatier, 2016) élaborée au sein du laboratoire LIDILEM dans le cadre du projet TermITH (Jacques et Tutin, 2018).<sup>2</sup> Pour cette étude, nous avons adopté la même approche d'exploration afin de démontrer leurs comportements phraséologiques spécifiques aux registres oraux.

### 2.3 Particularité du registre des communications scientifiques orales

Le constat d'un écart au niveau du médium (écrit ou oral) dans les pratiques langagières en français se poursuit à partir des travaux pionniers de C. Blanche-Benveniste dans les années 1980 jusqu'à des études plus récentes sur la « grammaire orale » du français (entre autres, Cappeau, 2021). Dans le cas du discours académique, de nombreux travaux sur l'*English for Academic Purposes* (Biber, 2006 ; Ädel, 2010 ; Biber et Conrad, 2019), défendent une opposition plus ou moins nette entre des registres académiques écrits et oraux. Par exemple, d'après Ädel (2010), certaines fonctions métadiscursives n'ont ainsi pas leur place dans le discours scientifique écrit : *Repairing* (p. ex. *maybe I should've said ...*), *Marking asides* (p. ex. *I want to do a little aside here*), *Managing comprehension/channel* (p. ex. *you know what I mean?*), et *Managing audience discipline* (e.g. *can I get your attention please?*).

S'il en est ainsi, en quoi consistent plus précisément les différences entre les deux registres ? Nous pouvons caractériser la particularité de l'environnement discursif d'une communication scientifique orale par les éléments suivants (Jacques, 2017 : 92-94) :

- Présence directe de l'auditoire pendant la production du discours. L'interaction entre le locuteur et les interlocuteurs y est plus explicite et immédiate que dans les écrits scientifiques, ce qui permet l'engagement de l'auditoire dans la construction du discours.
- Contrainte temporelle dans la production du discours. Cela implique, pour le locuteur, une pré-étape d'anticipation et de planification sur le contenu ainsi que sur la structure du discours. Il ne s'agit donc pas d'un discours entièrement spontané.
- Utilisation d'un support visuel (distribution de livrets ou projection de diapositives sur l'écran). Cette matérialisation de l'oral par un support écrit facilite la gestion du flux discursif chez le locuteur mais aussi la compréhension de l'auditoire.

Cela étant, dans la lignée de quelques études sur le discours scientifique oral en français (Carter-Thomas et Rowley-Jolivet, 2001, 2003, entre autres), ce travail part de l'hypothèse suivante : la particularité discursive de l'oral exercerait une influence déterminante sur la manière dont le locuteur produit sa communication orale, différemment d'un écrit scientifique, notamment sur la manière dont il (co-)construit des savoirs (avec l'auditoire) tout au long du discours. Afin de valider cette hypothèse, nous essayons d'analyser des routines et des marqueurs discursifs constitués de verbes de connaissance, d'observation et de constat, et les différentes fonctions qu'ils remplissent dans le discours scientifique oral,

---

<sup>2</sup> Les verbes *savoir, connaître* et *voir* ne font pas partie de la ressource du LST (<http://lst.demarre-shs.fr/>) car ils n'apparaissent pas uniquement dans le discours scientifique. Pourtant, vu leur forte présence dans notre corpus, nous les avons intégrés dans notre objet d'analyse.

tout en démontrant les dialogismes interdiscursif ou interlocutif engagés dans la co-construction des savoirs.

### 3 Démarches méthodologiques

#### 3.1 CComSciO : Corpus de Communications Scientifiques Orales

Ayant pour objectif d'étudier la phraséologie scientifique transdisciplinaire du registre oral, nous avons construit un Corpus de Communications Scientifiques Orales, CComSciO, dans les trois disciplines des Sciences Humaines et Sociales (SHS), qui sont la linguistique (dont une partie du corpus EIIDA<sup>3</sup>), les sciences de l'information et de la communication et la didactique des langues. Le tableau 1 décrit la composition de notre corpus.

**Tableau 1.** Description de la composition du CComSciO

	Discipline	Nb. de communications	Durée	Nb. de mots
1	Linguistique (LIN)	20	8h 51m 22s	97 229
2	Sciences de l'information et de la communication (InfoCom)	20	8h 12m 45s	92 273
3	Didactique des langues (DID)	20	9h 01m 24s	103 827
	<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>26h 05m 31s</b>	<b>293 329</b>

À part la sous-partie du corpus EIIDA, il s'agit de présentations orales que nous avons soit recueillies à partir des archives de podcasts disponibles en ligne et sélectionnées avec quelques critères (longueur, locuteurs natifs, période récente, etc.) pour la pertinence des données, soit enregistrées nous-même sur place. Après que l'accord des locuteurs sur l'utilisation de données a été obtenu, elles ont été transcrites en orthographe standard, puis segmentées en constructions verbales selon la convention d'ORFEO, tout en étant alignées entre les données audio et texte sur le logiciel ELAN.

#### 3.2 Extraction et exploration des données

Pour extraire des expressions, nous avons utilisé *AnaText*<sup>4</sup>, un outil textométrique en ligne développé par O. Kraif, qui permet d'effectuer des recherches de concordances avec des lemmes. Pour cette recherche, comme nous l'avons mentionné en 2.2, nous avons choisi des verbes de connaissance (*savoir, connaître*) et des verbes d'observation/constat (*voir, noter, observer, constater, remarquer*) comme pivot d'une unité phraséologique. Ensuite,

<sup>3</sup> Il s'agit d'un corpus de discours scientifique en trois langues (anglais, français, espagnol) et en deux disciplines (la linguistique et la géochimie), élaboré dans le cadre du projet EIIDA (Études interdisciplinaires et interlinguistiques du discours académique, 2012-2017). Lien du projet en ligne : <http://www.transfers.ens.fr/eiida-etudes-interdisciplinaires-et-interlinguistiques-du-discours-academique>

<sup>4</sup> Lien de l'outil : <http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/anaText/>

une fois que les expressions candidates ont été listés, nous avons identifié certains facteurs comme la construction syntaxique, les lexiques ou la fonction dans le contexte, pour les catégoriser. Par exemple, le tableau 2 montre deux types d'unités phraséologiques avec le verbe *savoir*.

**Tableau 2.** Unités phraséologiques avec le verbe *savoir* dans le CComSciO

	Constructions syntaxique	Sujet	Exemple
<b>A</b>	Sujet-interlocuteurs + SAVOIR	<i>vous</i>	<i>vous savez euh c'est pas innocent //</i>
<b>B</b>	(comme/que) Sujet-locuteur+interlocuteurs ou Sujet-interlocuteurs + (le) + SAVOIR + (Adverbe de modalité) + Complétive <i>que</i> /argument nominal	<i>on</i>	<i>eh ben on sait que la musique elle est favorable au processus de l'acquisition ... //</i>
		<i>vous</i>	<i>vous savez que ça avance ... //</i>
		Syntagme nominal	<i>la langue hein comme tout socio-linguiste le sait c'est final- ... //</i>

Quant au type A, il s'agit du marqueur de discours *vous savez*, avec intonation plus ou moins montante à la fin, qui apparaît souvent lorsque le locuteur attire l'attention des interlocuteurs sur un élément à co-constater. Ensuite, le type B correspond à une routine, qui peut avoir des variations lexicales (au niveau du sujet en l'occurrence) et des éléments facultatifs (*comme* ou adverbe de modalité). Elle a en effet la fonction de s'appuyer, avec différents degrés exprimés par la présence d'un adverbe de modalité, sur des connaissances déjà partagées au sein de la communauté scientifique (nous y reviendrons en 4.2). Nous avons procédé ainsi à l'annotation des fonctions discursives et/ou rhétoriques de toutes les unités phraséologiques identifiées à partir de l'extraction du corpus, qui sont fortement liées à la procédure de co-construction des savoirs dans le discours scientifique.

## 4 Résultats d'analyse

À la suite de l'annotation fonctionnelle sur les unités phraséologiques construites autour des verbes de connaissance (*savoir, connaître*) et d'observation/constat (*voir, noter, observer, constater, remarquer*), nous avons identifié trois fonctions principales qui contribuent à la procédure de co-construction des savoirs dans le discours scientifique oral : (1) la fonction d'**appel à l'attention des interlocuteurs**, (2) la fonction d'**appui sur des connaissances déjà partagées**, (3) la fonction de **structuration discursive**, notamment par le renvoi intra-discursif ou interdiscursif.

### 4.1 Appel à l'attention des interlocuteurs

Les interactions entre le locuteur et les interlocuteurs sont généralement bien plus explicites dans une communication scientifique orale, grâce à leur contact immédiat face à face, que dans des écrits scientifiques où les lecteurs sont invisibles ainsi qu'indéfinis au moment de la rédaction. L'auditoire, exposé à la vue du locuteur pendant la production de son discours, se fait donc interpeller directement et constamment par le pronom de deuxième personne *vous*, ce qui lui attribue un rôle de « co-constructeur du discours ». Il participe ainsi à la

« co-construction des savoirs » tout au long du discours, sans rester de simples auditeurs, ni des récepteurs passifs des savoirs présentés par le locuteur. Ce phénomène apparaît aussi clairement dans la perspective phraséologique, surtout avec certains marqueurs discursifs polylexicaux comme *vous savez*, *vous voyez*, *si vous voulez*, etc. Ici, nous nous intéressons à deux marqueurs particuliers, *vous savez* et *vous voyez*, qui sont formés avec nos deux verbes d'étude, *savoir* et *voir*, en association avec le sujet-interlocuteurs *vous*, comme dans les exemples suivants.<sup>5</sup>

(4) *vous savez pour être déréférencé de XXX qui est là il faut une réponse purement euh euh comment dire juridique ...* // [InfoCom\_CComSciO]

(5) *donc là ce qui est très intéressant c'est que vous voyez on a vraiment l'impression que pour ces sites-là on peut pas ...* // [InfoCom\_CComSciO]

Ces deux *marqueurs discursifs propositionnels* (Andersen, 2007) sont insérés dans un énoncé où ils peuvent occuper différentes positions (antéposée, médiane ou postposée) par rapport à la portée du marqueur. Ils ont suivi le processus de grammaticalisation qui leur a transmis quelques caractéristiques : l'invariabilité morphologique, l'optionnalité au niveau syntaxique et l'indépendance par rapport au contenu propositionnel ou à la valeur de vérité de l'énoncé (Andersen, 2007 : 13-14). Il est à noter ici que les marqueurs *vous savez* et *vous voyez* véhiculent dans les interactions, comme ceux avec le sujet singulier à la deuxième personne (*tu sais*, *tu vois*), une attitude ou relation interpersonnelle entre les participants discursifs (Andersen, 2007 ; Bolly, 2012 ; Donaire, 2016). En général, ils ont une fonction *conative* ou *phatique*, dans le sens de R. Jakobson, c'est-à-dire d'attirer l'attention des interlocuteurs sur certains éléments dans le discours. Plus précisément, *vous savez* au début d'un énoncé dans l'exemple (4) indique que le locuteur a l'intention de faire coopérer son auditoire dans un argument de son discours, tout en présupant d'une manière implicite que le contenu de l'énoncé suivant est un savoir déjà partagé entre eux. Ensuite, le locuteur de l'exemple (5) attire l'attention de ses interlocuteurs avec *vous voyez*, et, dans le même temps, s'assure que l'auditoire comprend bien son impression exprimée à la suite du marqueur.

(6) *donc vous voyez par exemple // je sais pas si vous voyez d'ailleurs mais bon // je vous en dis quelques-uns* // [LIN\_CComSciO]

En effet, avec la double nature sémantique du verbe *voir*, qui est la perception physique en premier et la compréhension intellectuelle en deuxième (Andersen, 2007 : 22), nous avons remarqué dans notre corpus que le marqueur *vous voyez* participe à une sorte de jeu de mots, comme on peut le voir dans l'exemple (6) : le locuteur interpelle les interlocuteurs par *vous voyez* en sollicitant leur attention sur son exemplification, puis se rend compte tout de suite que le support utilisé peut ne pas être très visible et décide de leur lire certains éléments écrits que l'auditoire peine à voir.

## 4.2 Appui sur des connaissances déjà partagées

Nous venons de voir avec les deux principaux marqueurs d'interaction présents dans notre corpus, *vous savez* et *vous voyez*, que, dans le discours scientifique oral, il y a une sorte de prise en charge collective entre le locuteur et l'auditoire dans la construction du discours

---

<sup>5</sup> Nous avons repéré également dans notre corpus une occurrence de l'expression *vous savez quoi*, une variation du marqueur *vous savez*, comme dans l'exemple suivant : *et même mieux vous savez quoi elle va se corriger toute seule jusqu'à un certain point* // [DID\_CComSciO]



ainsi qu’au plan de la construction des savoirs. Les communications scientifiques orales ne constituent donc pas un registre discursif où seul le locuteur est responsable de ses propos et des savoirs diffusés par son discours : c’est grâce à des connaissances déjà installées et plus ou moins partagées entre membres d’une communauté scientifique, dont certains font partie de l’auditoire, que de nouveaux savoirs acquis par le locuteur à travers ses recherches peuvent s’insérer dans l’ensemble des connaissances collectives de cette communauté. La construction d’un « édifice des savoirs » dans le discours scientifique oral n’est pas issu du travail solitaire du locuteur, mais plutôt d’une activité collaborative entre le locuteur qui le pilote en référence à des discours précédents, et son auditoire qui partage un minimum de connaissances sur le sujet.

Comme nous l’avons évoqué dans le tableau 2, nous avons identifié dans notre corpus une routine construite à partir de verbes de connaissance, par laquelle le locuteur s’appuie d’une manière explicite sur des connaissances déjà partagées avec son auditoire. Nous en relevons deux différents types dans le tableau 3.

**Tableau 3.** Routines à fonction d’appui sur des connaissances déjà partagées

Type	Routine et exemples
A	[( <i>comme/que/dont</i> ) Sujet-locuteur+interlocuteurs + Verbe de connaissance + (Adverbe de modalité) + Complétive <i>que</i> /argument nominal]
	(7) <i>eh ben on sait que la musique elle est favorable au processus de l’acquisition parce qu’elle permet donc ...</i> // [DID_CComSciO]  (8) <i>il y a deux types de locuteurs ... je rappelle les choses que tout le monde connaît et ...</i> // [LIN_CComSciO]
B	[( <i>comme/que/dont</i> ) Sujet-interlocuteurs + Verbe de connaissance + (Adverbe de modalité) + Complétive <i>que</i> /argument nominal]
	(9) <i>malheureusement comme vous le savez certainement il y a un gros paradoxe dans le la langue anglaise</i> // [DID_CComSciO]  (10) <i>un premier réseau social qui s’appelle ... que vous connaissez euh certainement</i> // [InfoCom_CComSciO]

Cette routine d’appui sur des connaissances déjà partagées renforce l’appartenance des interlocuteurs à la même communauté discursive que le locuteur, ainsi que leur coopération en vue de la construction des savoirs dans le discours scientifique oral. Si les deux types de routine A et B partagent les mêmes patrons lexico-syntaxiques à l’origine, seul le paramètre énonciatif réalisé par le sujet fait la différence : l’ensemble du locuteur et des interlocuteurs, réalisé par le sujet inclusif *on* dans notre corpus, ou un ensemble générique de membres d’une même communauté scientifique (*on* ou un syntagme nominal comme *tout le monde*) pour le type A, et uniquement les interlocuteurs exprimés par *vous*, pour le type B.

Ces deux types peuvent constituer une proposition principale comme l’exemple (7), ou une subordonnée en *que/dont* comme dans les exemples (8) et (10), ou même apparaître en incise avec le connecteur *comme* dans l’exemple (9). Ici, l’adverbe de modalité est un élément facultatif, c’est-à-dire non essentiel, mais qui donne une précision énonciative aux expressions : par exemple, dans notre corpus, de nombreux adverbes ou adverbiaux comme *certainement, parfois, par cœur, peut-être, sans doute, (très) bien* sont attestés.

De plus, nous avons aussi remarqué que la plupart des occurrences de cette routine sont motivées par la contrainte temporelle qui est une constante dans le discours scientifique oral

où les locuteurs ont tendance à se dépêcher, malgré la planification ou la simulation de leur discours en amont, afin de pouvoir communiquer au moins l'essentiel du discours dans le temps imparti. La stratégie de s'appuyer sur les connaissances déjà partagées leur permet en effet de gagner du temps en les exemptant d'expliquer certains éléments de base comme le contexte ou les notions principales de l'étude<sup>6</sup>. Par ailleurs, il est aussi intéressant de voir dans l'exemple suivant (11) que cet appui interactif autour des savoirs peut s'appliquer également à un nouveau savoir, non pas exclusivement aux savoirs déjà répandus, qui est précédemment présenté et décrit par le locuteur lui-même : il s'agit d'une rhétorique de cohérence discursive qui permet à l'auditoire de maintenir le fil du discours.

(11) *non ce n'est pas des groupes accentuels mais des segments macro-prosodiques maintenant vous savez ce que c'est euh très très courts qui // [LIN\_CComSciO]*

### 4.3 Structuration discursive

Plusieurs études ont essayé d'établir une typologie des fonctions métadiscursives ou métatextuelles dans le discours scientifique en anglais, majoritairement à l'écrit (Hyland, 2005, 2012 ; Ädel, 2006, 2010 ; Skubis, 2016). Parmi celles-ci, Ädel (2010) élabore une catégorie de sous-fonctions de *Discourse organization*, qui vise à mieux organiser la structure du discours, et la divise en trois types : (1) *topic management* (*introducing topic, delimiting topic, adding to topic, concluding topic, marking asides*), (2) *phorics*<sup>7</sup> *management* (*enumerating, endophoric marking, previewing, reviewing*), (3) *contextualising* (voir Ädel (2010 : 85-87) pour plus de détails). Inspirée de cette catégorisation, Ji (2022) nous propose une typologie de routines sémantico-rhétoriques de Structuration textuelle, comme nous l'avons dit en 2.2, sur la base du corpus TermITH. Elle y identifie quatre fonctions qui aident à structurer un texte scientifique : (a) annonce du plan, (b) annonce de l'objet ou de l'objectif, (c) navigation textuelle, (d) conclusion.

En effet, après l'annotation fonctionnelle d'unités phraséologiques construites avec nos verbes d'étude, nous avons constaté dans notre corpus que les verbes d'observation/constat sont particulièrement mobilisés pour structurer le discours, notamment en renvoyant les interlocuteurs à certains éléments, qui ont déjà été décrits dans le discours (*reviewing*) ou qui vont être présentés dans le reste du discours (*previewing*). Dans cette étude, nous distinguons ces deux types de renvoi, en appelant le premier « Rappel » et le deuxième « Anticipation ». Ils font partie tous deux, sans distinction précise, d'une même sous-classe de « Renvoi intratextuel » de la fonction de Navigation textuelle proposée par Ji (2022).<sup>8</sup> Avec les routines de rappel et d'anticipation, les locuteurs d'une communication orale peuvent en effet inviter leur auditoire à se référer à un autre savoir présenté (en amont ou en aval) dans le cadre de leur discours. Cela permet de rendre le discours non seulement plus cohérent, mais aussi plus interactif, tout en engageant les interlocuteurs à structurer davantage les différents savoirs diffusés dans le discours.

<sup>6</sup> L'appui sur les connaissances déjà partagées peut se réaliser aussi par d'autres verbes de perception, qui n'ont pas été étudiés dans ce travail, comme on peut le voir dans les exemples suivants : *le fameux XXX dont tout le monde a entendu parler..., vous reconnaissez la terminologie de..., etc.*

<sup>7</sup> Il s'agit de différentes parties du discours en question (Ädel, 2006 : 101). Cette catégorie de *Phorics management* correspond à la notion de *endophoric markers* (i.e. *noted above, see Figure 2, in section 3, etc.*), proposée par K. Hyland.

<sup>8</sup> Ji (2022) distingue deux types de Navigation textuelle dans les écrits scientifiques : le renvoi intertextuel et le renvoi intratextuel. Le premier correspond aux références à d'autres textes dans la littérature (p. ex. *Voir aussi l'article de XXX*), et le deuxième aux références à des éléments du même texte (p. ex. *comme nous l'avons vu auparavant...*).

**Table 4.** Routines de rappel et d’anticipation dans le discours scientifique oral

Fonction	Routine et exemples
<b>Rappel</b>	[[ <i>(comme/que)</i> Sujet-locuteur+interlocuteurs ou interlocuteurs + ( <i>le</i> ) + Verbe d’observation/constat + (Adverbe de temporalité ou marqueur de section)]
	(12) <i>tout d’abord en fait la participation euh on l’a vu est très peu au niveau des contenus ... // [InfoCom_CComSciO]</i>  (13) <i>donc le fait par exemple de d’aller sur le territoire ... sur le site web comme vous l’avez vu // [InfoCom_CComSciO]</i>
<b>Anticipation</b>	[[ <i>(comme/que)</i> Sujet-locuteur+interlocuteurs ou interlocuteurs + ( <i>le</i> ) + Verbe d’observation/constat + (Adverbe de temporalité)]
	(14) <i>donc j’ai essayé de prendre une autre manière de procéder euh qu’on va voir tout à l’heure // [LIN_CComSciO]</i>  (15) <i>on s’est intéressés ici vous allez voir pas tout à fait à des hypertextes ... // [DID_CComSciO]</i>

Dans notre corpus de communications scientifiques orales, seul le verbe *voir* est utilisé dans les routines à fonction de renvoi *intradiscursif*, parmi d’autres verbes d’observation et de constat que nous avons étudiés, contrairement au corpus TermITH où des verbes comme *noter*, *constater* ou *remarquer* sont utilisés surtout pour leur fonction de rappel. Dans le discours scientifique oral, ces routines apparaissent plutôt dans une position parenthétique, et exigent comme sujet du verbe, soit les interlocuteurs seuls (*vous*), soit l’ensemble du locuteur et des interlocuteurs (*on* et *nous*). Concernant le pronom neutre *le*, qui renvoie au savoir de référence déjà présenté ou à présenter dans le discours, l’usage en reste facultatif, ce qui est aussi le cas pour l’adverbe de temporalité ou le marqueur de section.

(16) *euh parfois euh la graphie ... exprime la valeur de cette interjection j’en parlerai tout à l’heure quand elle n’est pas suivie de groupe nominal // [LIN\_CComSciO]*

(17) *et comme on l’a vu tout au long de la journée euh la la ville représente ... un terreau favorable ... // [InfoCom\_CComSciO]*

Toutefois, il est important de souligner que, dans notre corpus, les routines de rappel et d’anticipation sont réalisées bien plus avec des verbes de communication verbale comme *dire*, *parler*, *évoquer* ou *présenter*, ou avec le verbe de démonstration *montrer*, ou même avec le verbe de navigation *revenir*, qui s’associent généralement avec le sujet-locuteur (*je* ou *nous*), comme on peut le voir dans l’exemple (16). Cela signifie que, malgré la présence directe des interlocuteurs, le locuteur d’une communication scientifique orale a tendance à structurer son discours à titre indépendant en reliant des savoirs qu’il présente à divers endroits discursifs. De plus, nous avons remarqué que la procédure de structuration des savoirs est très présente au niveau *intradiscursif*, c’est-à-dire entre différentes communications présentées dans un même événement scientifique, comme dans l’exemple (17). Cela montre le dynamisme d’échange des savoirs dans le discours scientifique oral.

## 5 Conclusion et perspectives

La particularité de l'environnement discursif dans le discours scientifique oral permet la co-construction des savoirs entre le locuteur et les interlocuteurs de différentes manières. Les observations effectuées sur notre corpus de communications scientifiques orales en SHS montrent que le locuteur fait participer son auditoire à la construction des savoirs (1) en attirant son attention sur certains éléments à souligner par les marqueurs *vous savez* et *vous voyez*, (2) en s'appuyant sur des connaissances déjà plus ou moins installées au sein de sa communauté scientifique dans lesquelles ses propres nouveaux savoirs vont s'intégrer, (3) en engageant l'auditoire dans la structuration discursive, surtout par renvoi intradiscursif.

Il s'agit de l'une des premières descriptions sur la phraséologie du discours scientifique oral en français. Néanmoins, quelques pistes peuvent être envisagées pour approfondir cette analyse. D'abord, nous pourrions interroger la dimension praxéologique (Vernant, 2021) ou énonciative (Rabatel, 2008) autour des expressions phraséologiques étudiées. Par la suite, nous prévoyons également d'élaborer, dans le cadre d'une étude plus étendue, une typologie de fonctions plus complète avec l'extraction d'unités phraséologiques constituées avec d'autres verbes. Plus particulièrement, au niveau interactionnel du discours, d'autres types de marqueurs discursifs liés à la négociation des savoirs (*je pense, je trouve, il me semble, si vous voulez*, etc.) méritent d'être plus précisément étudiés. De plus, des analyses contrastives avec un autre genre discursif, que ce soit le discours scientifique écrit ou un autre registre oral interactif, nous semblent prometteuses afin de mettre en lumière la particularité du registre des communications scientifiques orales.

Nous tenons à remercier l'équipe EIIDA pour avoir partagé leur sous-corpus, le consortium CORLI (CORpus, Langues, Interactions) pour avoir financé la construction du CComSciO, et nos collègues qui ont contribué à la transcription, la segmentation et l'alignement son-texte, ainsi qu'à l'annotation fonctionnelle.

## Références

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam : John Benjamins Publishing, 243p.
- Ädel, A. (2010). Just to give you kind of a map of where we are going: A taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. *Nordic Journal of English Studies* 9 (2), 69–97.
- Andersen, H.L. (2007). Marqueurs discursifs propositionnels. *Langue française* 154, 13-28.
- Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Genève/Paris : Georg & Cie/Klincksieck, 264p.
- Biber, D. (2006). *University Language: A Corpus-based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam : John Benjamins Publishing, 261p.
- Biber, D. et Conrad, S. (2019). *Register, Genre, and Style*. Cambridge : Cambridge University Press, 420p.
- Blanco Escoda, X. et Mejri, S. (2018). *Les Pragmatèmes*. Paris : Classiques Garnier, 213p.
- Bolly, C. (2012). Du verbe de perception visuelle au marqueur parenthétique 'tu vois' : Grammaticalisation et changement linguistique. *Journal of French Language Studies* 22, 143-164.
- Brès, J. (2017). Dialogisme, éléments pour l'analyse. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 14(2). <http://journals.openedition.org/rdlc/1842>
- Cappeau, P. (2021). *Une grammaire à l'aune de l'oral*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 162p.

- Carter-Thomas, S. et Rowley-Jolivet, E. (2001). Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure. *ASp* **31-33**, 19-37.
- Carter-Thomas, S. et Rowley-Jolivet, E. (2003). Analysing the scientific conference presentation (CP), A methodological overview of a multimodal genre. *ASp* **39-40**, 59-72.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2022). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions Seuil, 672p.
- Donaire, M. L. (2016). Le savoir partagé comme source d'énonciation : les marqueurs *je sais, tu sais, vous voyez*. *Soclia* **30**, 67-88.
- Dostie, G. (2019). Paramètres pour définir et classer les phrases préfabriquées : *La vengeance est un plat qui se mange froid. Bon appétit !*. *Cahiers de lexicologie* **114**, 27-61.
- Fónagy, I. (1997). Figement et changement sémantique. Dans : M. Martins-Baltar (Éd.), *La locution entre langue et usages*. Fontenay-Saint-Cloud : ENS Éditions, 131-164.
- Grossmann, F. (2018). Verbes de constat et autres verbes « parenthétiques ». Quel statut dans l'écrit scientifique ? *Arena Romanistica* **14**, 106-120.
- Grossmann, F. et Tutin, A. (2010). Evidential markers in French scientific writing: The case of the French verb *voir*. Dans : G. Diewald et E. Smirnova (Éd.), *Linguistic Realization of Evidentiality in European Languages*. Berlin : De Gruyter Mouton, 279-308.
- Hatier, S. (2016). *Identification et analyse linguistique du lexique scientifique transdisciplinaire. Approche outillée sur un corpus d'articles de recherche en SHS*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing-correct*. Londres : Bloomsbury Publishing, 296p.
- Hyland, K. (2010). Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing. *Nordic Journal of English Studies* **9** (2), 125-143.
- Hyland, K. (2012). Bundles in Academic Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics* **32**, 150-169.
- Jacques, M.-P. (2017). La structuration textuelle en discours scientifique : comparaison oral/écrit. *CHIMERA Romance Corpora and Linguistics Studies* **1**, 89-115.
- Jacques, M.-P. et Tutin, A. (2018). *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. Londres : ISTE Éditions, 308p.
- Ji, Y. (2022). Les routines de guidage du lecteur dans les articles de recherche en SHS. Dans : M. Luodonpää-Manini et al. (Éd.), *Les routines discursives dans le discours scientifique oral et écrit*. Saint-Martin-d'Hères : UGA Éditions.
- Ji, Y. et Tutin, A. (2020). Les routines de topicalisation dans les écrits scientifiques en français. Dans : M. Mangeot et A. Tutin (Éd.), *Lexique(s) et genre(s) textuel(s) : approches sur corpus. Actes de la conférence LTT 2018*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 227-242.
- Klein, J. R. et Lamiroy, B. (2011). Routines conversationnelles et figement. Dans : J.-C. Anscombre et S. Mejri (Éd.), *Le figement linguistique : la parole entravée*. Paris : Honoré Champion, 195-214.
- Lee, C. (à paraître). Formules parenthétiques en *dire* et leur fonctionnement discursif dans les communications scientifiques orales. *Langue Française*.
- Lefebvre, M. (2006). Les écrits scientifiques en action : Pluralité des écritures et enjeux mobilisés. *Sciences de la société* **67**. [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00069516](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00069516)
- Legallois, D. et Tutin, A. (2013). Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages* **189**, 3-25.

- Le Pesant, D. (2019). Suggestions méthodologiques et outils de traitement de corpus pour l'étude des Phrases Préfabriquées des Interactions. *Cahiers de lexicologie* **114**, 93-118.
- Longrée, D. et Mellet, S. (2013). Le motif : une unité phraséologique englobante ? Étendre le champ de la phraséologie de la langue au discours. *Langages* **189**, 65-79.
- Marque-Pucheu, C. (2007). Les énoncés liés à une situation : mode de fonctionnement et mode d'accès en langue 2. *Hieronymus* **1**, 25-48.
- 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.
- Rabatel, A. (2008). *Homo narrans, Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Limoges : Lambert-Lucas, 690p.
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances* **4** (3), 427-450.
- Skubis, I. (2016). Analyse du texte scientifique – les métatextèmes. *Episteme*, 83-96.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press, 274p.
- Tran, T.T.H. (2014). *Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants non natifs : application aux marqueurs discursifs*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.
- Tutin, A. (2014). La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques. Dans : A. Tutin et F. Grossmann (Éd.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 246p.
- Tutin, A. (2018). Les expressions polylexicales transdisciplinaires dans les articles de recherche en sciences humaines : retour d'expérience. Dans : M.-P. Jacques et A. Tutin (Éd.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. Londres : ISTE, 91-112.
- Tutin, A. (2019). Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI. *Cahiers de lexicologie* **114**, 63-91.
- Tutin, A. et Kraif, O. (2016). Routines sémantico-rhétoriques dans l'écrit scientifique de sciences humaines : l'apport des arbres lexico-syntaxiques récurrents. *Lidil* **53**, 119-141.
- Tutin, A. et Ji, Y. (2022). Comment modéliser les routines sémantico-rhétoriques dans le discours scientifique ? Dans : M. Luodonpää-Manini *et al.* (Éd.), *Les routines discursives dans le discours scientifique oral et écrit*. Saint-Martin-d'Hères : UGA Éditions.
- Vernant, D. (2021). *Dire pour faire. De la pragmatique à la praxéologie*. Saint-Martin-d'Hères : UGA Éditions, 258p.
- Yan, R. (2017). *Étude des constructions verbales scientifiques dans une perspective didactique : utilisation des corpus dans le diagnostic des besoins langagiers en FLE à l'aide des techniques de TAL*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Sequences and the Lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press, 332p.