

Johanna MIECZNIKOWSKI, Matteo CASONI,  
Sabine CHRISTOPHER, Alain KAMBER,  
Elena Maria PANDOLFI & Andrea ROCCI (Eds)

- Norme linguistiche in contesto
- Sprachnormen im Kontext
- Normes langagières en contexte
- Language Norms in Context

Actes du colloque VALS-ASLA 2014 (Lugano, 12-14 février 2014)



# bulletin vals-asla

## numéro spécial t. 2

Bulletin suisse  
de linguistique appliquée  
été 2015

Vereinigung für angewandte  
Linguistik in der Schweiz

Associazion svizra  
da linguistica applitgada

Association suisse  
de linguistique appliquée

Associazione svizzera  
di linguistica applicata

Vereinigung für Angewandte  
Linguistik in der Schweiz

Association Suisse de  
Linguistique Appliquée

Associazione Svizzera di  
Linguistica Applicata

Associazion Svizra da  
Linguistica Applitgada



Le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* est l'organe de publication de l'Association Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA).

### Comité de relecture pour ce numéro

Silvia Albesano (Università della Svizzera italiana), Marcel Burger (Université de Lausanne), Claudia Caffi (Università della Svizzera italiana), Matteo Casoni (Osservatorio linguistico della Svizzera italiana), Sabine Christopher (Università della Svizzera italiana), Luca Cignetti (Università della Svizzera italiana), Sara Cotelli (Université de Neuchâtel), Anna-Maria De Cesare (Universität Basel), Jean-François de Pietro (IRD), Miriam Egli Cuenat (Pädagogische Hochschule St-Gallen), Daniel Elmiger (Université de Genève), Virginie Fasel Lauzon (Université de Neuchâtel), Mi-Cha Flubacher (Université de Fribourg), Simone Fornara (Università della Svizzera italiana), Sara Greco (Università della Svizzera italiana), Anne-Sylvie Horlacher (Universität Basel), Thérèse Jeanneret (Université de Lausanne), Alain Kamber (Université de Neuchâtel), Ulla Kleinberger (ZHAW), Martin Luginbühl (Université de Neuchâtel), Miriam Locher (Universität Basel), Marinette Matthey (Université Stendhal-Grenoble 3), Johanna Miecznikowski (Università della Svizzera italiana), Lorenza Mondada (Universität Basel), Bruno Moretti (Universität Bern), Amanda Clare Murphy (Università Cattolica del Sacro Cuore), Sebastian Muth (Université de Fribourg), Stéphanie Pahud (Université de Lausanne), Elena Maria Pandolfi (Osservatorio linguistico della Svizzera italiana), Annick Paternoster (Università della Svizzera italiana), Daniel Perrin (ZHAW), Andrea Rocci (Università della Svizzera italiana), Victor Saudan (Pädagogische Hochschule Luzern), Stephan Schmid (Universität Zürich), Regula Schmidlin (Université de Fribourg), Daniel Stotz (Pädagogische Hochschule Zürich), Vincenzo Todisco (Pädagogische Hochschule Graubünden), Daniela Veronesi (Libera Università di Bolzano), Mirjam Weder (Universität Basel), Eva-Lia Wyss (Universität Koblenz).

Nous remercions vivement les membres du comité de lecture pour leur contribution précieuse à la qualité de ce volume. Publié avec le soutien financier de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH / SAGW), le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* paraît deux fois par an.

Ce Bulletin VALS/ASLA n'est disponible qu'en accès libre (archive ouverte / open access) dans la bibliothèque numérique suisse romande Rero doc. Voir rubrique "Revue": <http://doc.rero.ch/collection/JOURNAL?ln=fr>. – Exemplaire imprimé à la demande par [www.lulu.com](http://www.lulu.com)

### Rédaction

Prof. Alain Kamber (Université de Neuchâtel)  
E-mail: [alain.kamber@unine.ch](mailto:alain.kamber@unine.ch)  
Institut de langue et civilisation françaises  
Fbg de l'Hôpital 61-63, CH-2000 Neuchâtel

### Administration

Florence Waelchli (Université de Neuchâtel)

### Abonnements, commandes

Institut des sciences du langage et de la communication  
Rue Pierre-à-Mazel 7, CH-2000 Neuchâtel  
E-mail: [bulletin.valsasla@unine.ch](mailto:bulletin.valsasla@unine.ch) / CCP: 20-7427-1

© Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, 2015  
Tous droits réservés.

Bulletin suisse de linguistique appliquée  
No spécial, 2015, II • ISSN 1023-2044

© 2015 Centre de linguistique appliquée  
Université de Neuchâtel

# Table des matières

**Norme linguistique in contesto**

**Sprachnormen im Kontext**

**Normes langagières en contexte**

**Language Norms in Context**

**Actes du colloque VALS-ASLA 2014 (Lugano, 12-14 février 2014)**

## Sommaire du tome II

Johanna MIECZNIKOWSKI & Elena Maria PANDOLFI

Atti del colloquio Vals-Asla "Norme linguistiche in contesto", Lugano, 12-14 febbraio 2014 – Introduzione ..... 1-5

Alain KAMBER & Johanna MIECZNIKOWSKI

Volume 2 – Introduction ..... 7-12

Anita FETZER

Appropriateness in context ..... 13-27

Nina-Maria FRONHOFER

*Nearly a bit angry or just so happy?* – Intensifiers as contextualization cues ..... 29-49

Davide MAZZI

"It must be obvious that this line of argument is utterly inconsistent...": on attitudinal qualification in English judicial discourse across legal systems ..... 51-67

Manana RUSIESHVILI & Rusudan DOLIDZE

(Im)politeness: norm and context (using the example of Georgian political talk-show) ..... 69-81

Clair-Antoine VEYRIER

Garder le silence comme ressource pour produire une réponse en réunion à distance ..... 83-101

Wolfgang KESSELHEIM

Zur Untersuchung von Textnormen ..... 103-122

## Gilles MERMINOD

- Décrire une activité verbale et proposer une norme pour enseigner un savoir-faire: l'exemple d'un manuel de *storytelling* ..... 123-139

## Johanna MIECZNIKOWSKI &amp; Elena MUSI

- Genre norms and variation in online reviews ..... 141-159

## Ian BRUCE

- Use of cognitive genres as textual norms in academic English prose: University essays in English literature and sociology ..... 161-175

## Marina BLETSAS

- Du sollst nicht diskriminieren! Realisierung eines sprachlichen Modells im Kontext deutscher und italienischer Internetbeiträge ..... 177-195

## Nadine RENTEL

- Sprachnormen, Community Building und Identity Management in der deutschen und französischen Forenkommunikation. Positiv wertende Kommentare in Diskussionsforen zu Schwangerschaft und Geburt ..... 197-214

## Margherita LUCIANI, Andrea ROCCI &amp; Marta ZAMPA

- Capturing editorial gatekeeping through the analysis of argumentation in editorial conference discussions ..... 215-236

## Sylvia BENDEL LARCHER

- Wie die Norm zur Normalität wird: Die diskursive Etablierung von Normen in Lehrbüchern zur Unternehmenskommunikation ..... 237-252

## Gaëlle LABARTA

- Quelques aspects métadiscursifs de la norme littéraire contemporaine: *La carte et le territoire* de M. Houellebecq et *Rose bonbon* de N. Jones-Gorlin ..... 253-268

## Brahim AZAOUI

- Déritualisation et normes interactionnelles. Entre stratégie pédagogique et revendication identitaire ..... 269-285

Christina ROMAIN & Nolwenn LORENZI

Des normes interactionnelles aux pratiques linguistiques  
relationnelles pour mieux comprendre l'interaction  
conflictuelle en classe ..... 287-301

Catherine MULLER

L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes  
interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue ..... 303-319



# Atti del colloquio Vals-Asla "Norme linguistiche in contesto", Lugano, 12-14 febbraio 2014

## Introduzione

### **Johanna MIECZNIKOWSKI**

Istituto di studi italiani

Facoltà di scienze della comunicazione, Università della Svizzera italiana

Via Giuseppe Buffi 13, 6904 Lugano, Svizzera

johanna.miecznikowskifuenfschilling@usi.ch

### **Elena Maria PANDOLFI**

Osservatorio linguistico della Svizzera italiana

Viale Franscini 30a, 6500 Bellinzona, Svizzera

elena-maria.pandolfi@ti.ch

Dal 12 al 14 febbraio 2014 si è tenuto, presso l'Università della Svizzera italiana (USI), il convegno "Norme linguistiche in contesto" / "Language norms in context" / "Sprachnormen im Kontext" / "Normes langagières en contexte", evento organizzato congiuntamente da Associazione Svizzera di Linguistica Applicata (VALS-ASLA), USI e Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (OLSI)<sup>1</sup>.

Il tema delle norme linguistiche è stato scelto perché circoscrive un tipico campo d'azione nel quale la linguistica applicata ha molte e decisive opportunità di intervento (se si pensa per esempio alla politica e pianificazione linguistica e al mondo della scuola), ma rappresenta anche un invito al dialogo teorico tra vari settori della linguistica e dell'analisi del discorso.

La nozione di norma nelle sue varie accezioni (la norma come consuetudine o realizzazione "tradizionale" del sistema, secondo la rivisitazione della dicotomia saussuriana tra *langue* e *parole* proposta in Coseriu 1952; la norma come comportamento neutro/non marcato; la norma come prescrizione di comportamenti) è caratterizzata innanzitutto dal rapporto stretto con la nozione di variazione. La norma corrisponde infatti sempre a un insieme di opzioni privilegiate (appunto per frequenza, neutralità, statuto deontico, prestigio, tradizione) fra una gamma più ampia di opzioni. La presupposizione di un insieme di varianti è uno dei tratti che distinguono la nozione da altri termini teorici che designano il carattere socialmente condiviso della lingua, da

---

<sup>1</sup> A nome degli organizzatori desideriamo ringraziare le istituzioni coinvolte e l'Accademia svizzera di scienze umane e sociali per il sostegno finanziario all'evento.

*contratto* (p. es. in Saussure 1972<sup>2</sup>) e *convenzione* (p. es. in Austin 1975) a *codice*. Dare peso alla questione della norma, in linguistica, significa perciò riconoscere la natura intrinsecamente problematica delle convenzioni, o appunto consuetudini, linguistiche e induce a porsi domande: data la variabilità dei comportamenti linguistici, chi definisce la norma, quali fattori storici e sociali influiscono sulla sua fissazione e sul suo mutamento, come diventa riconoscibile nei testi e scambi comunicativi?

Una delle scommesse teoriche fatte al momento della definizione del tema è stata quella di optare per una definizione ampia di lingua (e dunque delle norme linguistiche), che riguardasse sia le strutture interne del sistema linguistico, sia aspetti discorsivi come p. es. i generi, gli schemi sequenziali, i tipi di attività (Levinson 1979), le pratiche istituzionali che regolano i flussi comunicativi, le norme della cortesia e altro ancora, come si può vedere dal temario del colloquio. Nell'intenzione degli organizzatori, l'ambito di applicazione delle norme linguistiche ricopre, in altre parole, le varie conoscenze e abilità che costituiscono la competenza comunicativa dei parlanti (Hymes 1974, Berruto 1995: 79-85):

"[...] saper parlare (e scrivere) una lingua implica non solo conoscerne lessico e grammatica, ma anche saper scegliere ed usare la varietà (tra quelle a disposizione del parlante) più adatta alla particolare situazione, saper scegliere e attuare atti linguistici appropriati, saper accompagnare o, se del caso, rimpiazzare la comunicazione verbale con altri codici di comunicazione non verbale, conoscere le regole dell'interazione, sapere quali sono le norme della società e della cultura in cui è parte la lingua in oggetto, e via discorrendo [...]" (Berruto 1995: 81-82).

La scelta di adottare una definizione ampia del "saper parlare (e scrivere) una lingua" intendeva rispondere alla varietà di interessi di ricerca coesistenti all'interno del campo interdisciplinare della linguistica applicata<sup>3</sup>. Tale scelta ha reso possibile una riflessione teorica sui punti comuni, ma anche sulla diversa natura e osservabilità delle norme secondo l'aspetto del linguaggio a cui esse fanno riferimento; una riflessione che vuole essere attenta, naturalmente, alle conseguenze pratiche che questa diversità ha nei vari settori di applicazione

<sup>2</sup> La parola è usata da Saussure per definire in termini approssimativi la *langue* ("Elle [sc. la *langue*] est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté" (Saussure 1972: 31).

<sup>3</sup> Berruto stesso, che non a caso propone un elenco aperto ("e via discorrendo"), ritiene poco promettente voler studiare la competenza comunicativa in tutte le sue sfaccettature all'interno di un'unica disciplina: "[...] la sociolinguistica (né alcuna altra disciplina!) non può plausibilmente proporsi di dar conto di tutto ciò, ed è decisamente troppo chiederle di occuparsene" (Berruto 1995: 82). Il compito specifico della linguistica applicata, che è quello di mediare tra la linguistica accademica e i professionisti a confronto con problemi pratici legati in qualche modo al linguaggio (McCarthy 2001: 2), definisce un campo necessariamente interdisciplinare (cfr. anche De Pietro 2002), all'interno del quale gli oggetti d'indagine si delimitano non tanto mettendo a fuoco un aspetto particolare del linguaggio, ma mettendo a fuoco dei tipi di problemi pratici. Senza voler chiedere troppo alla linguistica applicata, è dunque parso utile, in una prospettiva applicata, includere nel temario del convegno varie dimensioni della competenza comunicativa.



della linguistica. Per fare solo un esempio, se le "regole dell'interazione" menzionate sopra condividono con le norme grammaticali l'effetto che i parlanti percepiscono alcune sequenze come più conformi di altre alle aspettative, i processi di fissazione e di sanzione (positiva o negativa) di una data scelta, i modelli disponibili, il ruolo dello scritto e dei media, i metadiscorsi e le istituzioni codificanti sono parzialmente diversi. Di queste differenze dovrà tenere conto per esempio chi intenda stabilire o diffondere delle "regole dell'interazione" a scuola, nell'amministrazione pubblica, in azienda, in una comunità virtuale: gli interventi in questione non si configureranno in analogia con la didattica delle lingue e la pianificazione linguistica nel senso stretto, ma dovranno adattarsi al loro oggetto specifico.

Un punto di vista dal quale la linguistica applicata può avere grande impatto, sia analiticamente sia in vista della formulazione di modalità di intervento, è quello del rapporto fra le norme e i contesti, in relazione all'ancoramento delle norme all'uso e in relazione alla loro costruzione sociale. Il titolo del convegno fa perciò esplicitamente riferimento al contesto. È pertinente sia il contesto locale, che cambia nel corso dell'interazione (in particolare il co-testo, il formato di partecipazione, lo sviluppo conversazionale) sia il contesto globale, che inquadra l'interazione nel suo insieme, p. es. il luogo, i ruoli istituzionali, certi aspetti del mezzo (cfr. Bazzanella 2008<sup>4</sup>). Una prima tipologia di contesti (globali) è stata proposta nel temario incluso nel *call for papers*, che riportiamo in questa sede:

- La nozione di norma in relazione alla lingua, ai testi e all'interazione verbale;
- Norma e politica linguistica;
- Norme linguistiche nell'educazione linguistica e nell'insegnamento delle lingue;
- Norme linguistiche nei settori professionali;
- Norme linguistiche in situazioni di contatto;
- Contesto, uso e sistema nei mutamenti della norma;
- Le norme linguistiche nei media: dalla comunicazione di massa ai *social media*.

In risposta al *call for papers* sono state inoltrate otto proposte di *atelier* e 120 proposte di presentazioni individuali che coprivano tutte le aree tematiche

---

<sup>4</sup> "Una terza posizione, intermedia tra chi considera il contesto configurato *a priori* e chi lo considera *attivato* nel corso dell'interazione, propone due livelli di contesti interagenti: contesto *globale* e *locale*. Si parlerà di contesto **globale** in relazione ad alcune componenti date, prevalentemente 'sociolinguistiche', di una determinata situazione enunciativa (in particolare PARTECIPANTI O PERSONE, LOCALIZZAZIONE, AGENTI STRUMENTALI). Dall'altra si considererà il contesto **locale**, relativo alle componenti, sia di tipo cognitivo [...], che linguistico [...]. Le componenti *locali* vengono attivate nel corso della interazione e diventano man mano rilevanti allo scambio in corso per stabilire l'interpretazione, per risolvere le ambiguità, per analizzare come l'interlocutore riesca a capire quello che il parlante intende dire [...]" (Bazzanella 2008: 124, sottolineature C.B.).

suggerite. Il programma definitivo del convegno comprendeva quattro conferenze plenarie, gli otto *atelier* e 82 presentazioni individuali. Al convegno, le cui lingue ufficiali erano l'italiano, l'inglese, il tedesco e il francese, hanno partecipato relatori provenienti da quindici nazioni.

Le quattro conferenze plenarie hanno toccato diversi aspetti generali della norma linguistica in contesto:

Ulrich Ammon (Università di Duisburg-Essen): "Norms of standard and of non-standard language varieties: a comparison" (volume 3).

Giuliano Bernini (Università di Bergamo): "Il primo confronto con una norma: percezione e analisi dell'input iniziale in L2" (volume 3)

Anita Fetzer (Università di Augsburg): "Context and appropriateness" (volume 2).

Laurent Filliettaz (Università di Ginevra): "Normes langagières en contexte et pratiques tutorales en formation" (non presente in forma scritta negli Atti).

Oltre alle conferenze plenarie, nei tre volumi degli Atti trovano ospitalità 40 contributi<sup>5</sup>. Il primo volume è dedicato alle strutture linguistiche interne e le relative norme (ortografia e punteggiatura, lessico, sintassi e mezzi coesivi). Il secondo volume è incentrato sugli aspetti pragmatici e interazionali (atti linguistici, generi testuali, valori e norme sociali), con un approfondimento, in chiusura, sulle norme interazionali in classe. Le sezioni che costituiscono il terzo volume sono dedicate a tre argomenti classici della linguistica applicata: le situazioni plurilingui, la politica linguistica e l'acquisizione e apprendimento di una L2. Si rimanda alle introduzioni dei singoli volumi per un conciso sommario dei contenuti trattati e per un breve inquadramento specifico relativo alle aree tematiche in cui questi si inseriscono.

## BIBLIOGRAFIA

- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Second edition edited by M. Sbisà & J. O. Urmson. Cambridge: Harvard University Press.
- Bazzanella, C. (1998). On context and dialogue. In S. Čmejrková (a cura di), *Dialogue in the Heart of Europe* (pp. 407-16), Tübingen: Niemeyer.
- Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Coseriu, E. (1952). Sistema, norma y habla. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, 9, 113-181.
- De Pietro, J.-F. (2002). La linguistique appliquée, après 75 numéros... *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 75, 99-111.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. London: Tavistock.
- Levinson, S. (1979). Activity types and language. *Linguistics*, 17, 365-399.

<sup>5</sup> A nome degli organizzatori rivolgiamo i nostri ringraziamenti al comitato scientifico del convegno e ai numerosi colleghi che hanno contribuito alla valutazione e revisione dei contributi inclusi nei presenti Atti.

McCarthy, M. (2001). *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saussure, F. de (1972). *Cours de linguistique générale* (a cura di Charles Bally e Albert Sechehaye con la collaborazione di Albert Riedlinger; 3<sup>o</sup> edizione critica a cura di Tullio de Mauro). Paris: Payot (ed. originale: Paris/Lausanne, Payot, 1916).



# Volume 2

## Introduction

### **Alain KAMBER**

Université de Neuchâtel  
Institut de langue et civilisation françaises  
Faubourg de l'Hôpital 61-63, 2000 Neuchâtel, Suisse  
alain.kamber@unine.ch

### **Johanna MIECZNIKOWSKI**

Università della Svizzera italiana, Facoltà di scienze della comunicazione  
Istituto di studi italiani  
Via Giuseppe Buffi 13, 6900 Lugano, Suisse  
johanna.miecznikowskifuenfschilling@usi.ch

Le deuxième volume des actes du colloque "Normes langagières en contexte" (Lugano, USI Università della Svizzera italiana, 12-14 février 2014) regroupe des contributions théoriques, descriptives et critiques qui se situent dans le vaste champ de l'analyse du discours. Le discours (les textes, l'interaction face-à-face, l'interaction médiée par ordinateur, les flux communicatifs, le débat public...) est le lieu où les normes langagières prennent origine et sont confirmées, interprétées, explicitées, renégociées. Plusieurs notions et thèmes classiques développés par la linguistique pragmatique se retrouvent dans ce volume en vertu de leur rapport étroit avec la question des normes langagières:

- des notions comme celles d'adéquation (*appropriateness*), d'implication séquentielle et de préférence, qui saisissent le caractère plus ou moins attendu des actes et choix langagiers dans un contexte donné;
- les connaissances partagées et les présupposés;
- les moments problématiques dans le discours et dans l'interaction, qui sont souvent gérés par le biais d'évaluations, d'argumentations et de corrections métacommunicatives qui révèlent les représentations normatives des participants;
- la schématisation et typification des discours, c'est-à-dire la constitution de genres textuels et types d'activité;
- la variation diamésique et le potentiel innovateur des technologies communicatives;
- les interrelations entre discours, représentations socio-culturelles et identité.

Le volume s'ouvre par une série d'articles qui posent le problème fondamental du rapport dialectique entre les actes langagiers et le contexte, en discutant l'interprétation située de l'agir linguistique et, inversement, sa modulation pour faire face aux exigences de la situation communicative. Les contributions réunies dans la deuxième section thématisent les genres textuels et explorent les façons dont le caractère normatif des genres se manifeste dans le discours. Le focus se déplace ensuite vers des valeurs éthiques et identitaires et des normes sociales plus générales. La dernière section du volume approfondit un sujet plus spécifique, pertinent dans une perspective didactique, c'est-à-dire la question de savoir quelles normes interactionnelles sont en vigueur en classe et comment les enseignant(e)s les font respecter.

### Actes langagiers en contexte

L'article d'**Anita Fetzer** analyse différentes conceptions des notions de contexte et d'adéquation (*appropriateness*). Il discute les implications qu'ont ces conceptions sur l'analyse de l'usage linguistique dans l'enseignement / apprentissage des langues, mais aussi dans la communication au sein des institutions et des médias. L'auteure plaide pour une appréhension dynamique de ces notions, propre à ouvrir de nouvelles perspectives aussi bien pour la recherche que pour les partenaires de l'interaction. Le contexte et le cadre communicatif ne sont pas simplement des données extra-linguistiques: ils sont au contraire co-construits et négociés; les partenaires de l'interaction ont ainsi à disposition des moyens langagiers pour agir aux niveaux micro, méso et macro.

Dans sa contribution, **Nina-Maria Fronhofer** analyse l'intensification des émotions dans une perspective aussi bien cognitive et linguistique que contrastive à travers les concepts *ÄRGER / ANGER* et *FREUDE / HAPPINESS*, en incluant expressément la dimension du contexte dans lequel elles s'inscrivent. S'appuyant sur un corpus comparable et équilibré de récits écrits par des étudiants anglais et allemands, l'auteure s'intéresse particulièrement au phénomène de la double intensification par deux types différents de particules ou d'adverbes intensificateurs. Il apparaît que les particules d'intensité sont à considérer dans les deux langues comme des indices de contextualisation jouant un rôle important pour placer certains concepts d'émotion au premier ou au second plan.

C'est à la modalité épistémique dans un type de discours spécialisé que s'intéresse **Davide Mazzi**, et plus particulièrement aux *hedges* et aux *boosters* dans le discours légal, tel qu'il apparaît dans le genre du jugement. Son étude est basée sur deux corpus comparables et synchroniques: le premier comprend des jugements rendus par la Cour suprême d'Irlande (langue officielle), alors que le second est composé de textes de la Cour de Justice de l'Union européenne (*lingua franca*). L'auteur présente les résultats d'une étude qualitative et quantitative faisant appel aux outils de la linguistique de corpus. Ceux-ci mettent en évidence à la fois des usages liés au contexte spécifique juridique et des cultures légales hétérogènes.

**Manana Rusieshvili & Rusudan Dolidze** examinent l'impolitesse dans des débats politiques télévisés géorgiens, un type d'activité où les normes de politesse valables dans d'autres contextes sont enfreintes de façon systématique par les participants dans le but de construire des positions de force. L'impolitesse se manifeste, dans les débats, par une série de moyens, souvent combinés entre eux: par des actes menaçant de manière plus ou moins indirecte la face de l'interlocuteur (des questions et conseils aux appels à l'honnêteté et les regrets insincères), par des modulations discursives (grâce à l'ironie, la métaphore, les moyens paralinguistiques, le tutoiement inadéquat) et par la revendication agressive du droit de parole.

La section se conclut par l'analyse d'un type particulier d'acte discursif, la réponse se manifestant par un silence. **Clair-Antoine Veyrier** étudie le silence dans des réunions de travail par webconférence sur la base d'une collection de séquences introduites par une question adressée à l'ensemble des participants. En prêtant attention à la dimension séquentielle de l'interaction et aux interventions sur l'écran partagé, l'auteur montre que le silence collectif est souvent traité comme une réponse appropriée plutôt qu'une absence de réponse et qu'il constitue une forme de coopération professionnelle utile en l'absence d'accès visuel mutuel.

## Normes et genres textuels

**Wolfgang Kesselheim** pose la question de savoir comment la pertinence des genres textuels pour les membres d'une communauté linguistique devient observable dans les textes mêmes. En discutant des exemples de textes manuscrits, imprimés et diffusés sur internet, l'auteur illustre d'une part la référence explicite à des normes prescriptives grâce à des commentaires métadiscursifs, la correction manuscrite, l'usage de formulaires prédéfinis ou le renvoi hypertextuel à des documents normatifs. D'autre part, la pertinence de normes sous-jacentes peut être inférée en examinant des propriétés fondamentales telles que les contours extérieurs, la cohérence thématique interne et les buts d'un texte. Le caractère normé des textes apparaît dans la réalisation schématique et facilement reconnaissable de ces propriétés fondamentales, mais aussi dans l'exploitation ludique des règles imposées par un genre donné.

L'article de **Gilles Merminod** analyse les modalités du discours normatif dans un manuel de *storytelling* pour la communication professionnelle publié en Suisse Romande. Ce discours énonce les valeurs et buts fondamentaux de la communication dans le monde du travail et porte à la promotion du "raconter approprié à une visée de conviction" (p. 123 dans ce volume) comme technique-clé de la bonne communication, qui crée du sens et permet d'obtenir l'adhésion de l'interlocuteur. Les lois rhétoriques spécifiques de ce genre de narration émergent de façon plus ou moins explicite des catégorisations, descriptions, exemplifications, évaluations et raisonnements pratiques proposés par l'auteur du manuel.

Sur la base d'un corpus italien d'avis en ligne et de contributions publiées dans les espaces de commentaires associés, **Johanna Miecznikowski & Elena Musi** examinent les propriétés structurelles de différents types d'avis en ligne et les représentations des utilisateurs à propos de ce genre telles qu'elles apparaissent dans les commentaires métadiscursifs publiés. L'exemple des avis en ligne permet d'illustrer plusieurs tendances caractérisant les genres textuels dans les contextes web contemporains, notamment la schématisation, favorisée par des moyens technologiques et probablement encouragée par l'intérêt des propriétaires de sites web à uniformiser les contributions de leurs sites; une subjectivité accrue dans les zones de participation ouvertes à un grand nombre d'utilisateurs-auteurs; le potentiel innovateur des espaces de commentaire et des forums asynchrones comme champs d'expérimentation générique.

**Ian Bruce** présente un modèle théorique qui distingue entre genre social (qui correspond à la *Textsorte* historiquement et contextuellement située) et genre cognitif (le type de texte, défini par un certain but rhétorique). L'auteur applique ensuite la composante cognitive du modèle à l'analyse d'un corpus en anglais de dissertations écrites par des étudiants universitaires en sociologie et en littérature anglaise. L'annotation des textes montre que le genre social de la dissertation diffère, dans les deux contextes disciplinaires, par l'importance relative de différents genres cognitifs. En particulier, on observe une dominance du genre cognitif de l'explication dans les dissertations en sociologie, alors que, dans les dissertations en littérature, on trouve une proportion plus importante de segments narratifs.

### **Valeurs et normes sociales dans l'interaction verbale**

Se fondant sur les commentaires d'articles publiés sur les sites Web de journaux italiens et allemands entre 2009 et 2013, **Marina Bletsas** étudie le discours discriminatoire qui se concentre sur un groupe social identifié comme "les immigrés" et perçu comme anémique. Par les outils de la pragmatique dialectique, l'auteure met en évidence les actes de langages récurrents qui composent ce discours. Il en appert que la macrostructure illocutoire de l'argumentation, fonctionnant comme un engrenage de la discrimination, est constituée d'une part d'illocutions par lesquels l'*outgroup* est attaqué, et d'autre part d'actes illocutoires de victimisation qui permettent l'autofocalisation de l'*ingroup*.

Sur la base d'un corpus de commentaires tirés de forums de discussion sur la grossesse et l'accouchement en français et en allemand, **Nadine Rentel** propose une analyse contrastive des efforts des interlocuteurs pour créer un consensus dans les médias sociaux. Probablement désireux de s'assurer un bon fonctionnement de leurs relations sociales, les internautes n'hésitent pas à prodiguer commentaires positifs et compliments envers des participants dont ils ne connaissent que l'identité virtuelle. La question centrale de l'étude est de savoir dans quelle mesure le passage à la communication digitale contribue à



modifier les normes et conventions du comportement communicatif des interlocuteurs.

**Margherita Luciani, Andrea Rocci & Marta Zampa** posent la question des normes et valeurs qui guident les choix rédactionnels des mass médias suisses. Les auteurs accèdent au processus décisionnel des journalistes – qu'ils considèrent comme une instance de *gatekeeping* – à travers la reconstruction argumentative des discussions menées lors de conférences de rédaction. Les conférences en question ont été enregistrées auprès du journal *Corriere del Ticino* et de la rédaction du programme télévisé *10vor10*. L'analyse révèle les critères normatifs et pratiques qui déterminent quelles nouvelles méritent d'être signalées et montre comment, dans certains cas, les journalistes problématissent et renégocient ces mêmes critères.

Par l'analyse du discours de manuels d'économie commerciale dédiés à la gestion et à la communication d'entreprise, **Sylvia Bendel Larcher** met l'accent sur la façon dont les normes y sont établies, indépendamment du contenu de celles-ci. Son étude montre à quel point ces manuels s'avèrent normatifs: explicitement par l'accumulation de verbes de modalité tels que "müssen" ou "sollen", mais aussi implicitement dans la mesure où certaines convictions sont présumées, comme par exemple celle que l'interaction fonctionne selon un simple schéma de cause et d'effet. Ces moyens langagiers contribuent à faire du contenu des manuels, et particulièrement de leur vision du monde économique, le seul modèle acceptable pour les futurs cadres.

**Gäelle Labarta** synthétise les débats publics dans les médias et médias sociaux français à propos de deux œuvres littéraires de publication récente, *La carte et le territoire* de M. Houellebecq et *Rose bonbon* de N.-J. Gorlin. Dans le premier cas, l'auteur a été accusé de plagiat par certains parce qu'il a intégré des extraits de Wikipédia dans son texte; la deuxième œuvre a soulevé une polémique pour la façon dont elle présente la pédophilie. Les intervenants au débat invoquent et problématissent des normes éthiques réglant la communication que l'auteure interprète en les situant dans le contexte socio-historique du champ littéraire de la France contemporaine.

## **Normes interactionnelles en classe**

**Brahim Azaoui** s'intéresse aux raisons poussant une enseignante et ses étudiants à rompre l'organisation des tours de parole. Il procède à l'analyse multimodale de deux corpus d'interactions filmées impliquant la même enseignante dans deux contextes différents (l'enseignement du français L1 et L2) d'une part, et d'enregistrements vidéo d'étudiants confrontés à des extraits de leçons auxquelles ils ont participé d'autre part. Cette analyse montre comment et quand l'enseignante réagit au non-respect des normes d'interaction par les étudiants, mais également comment et pourquoi ceux-ci violent les règles de la prise de parole. Si l'enseignante veut à la fois garantir

la progression de la leçon et ménager la face des étudiants, ceux-ci sont animés par un désir de construire leur identité comme individus.

**Christina Romain & Nolwenn Lorenzi** contrastent deux façons d'interpréter le contrat de communication en classe, l'une basée sur l'autorité éducative de l'enseignant, à visée de négociation, et l'autre correspondant à un modèle autoritariste. Sur la base d'un corpus vidéo d'interactions scolaires, elles discutent des cas où les enseignants se trouvent à devoir gérer l'infraction, par les élèves, des normes interactionnelles imposées par le contrat de communication. Les exemples montrent que les enseignants qui énoncent explicitement les normes en question, recourent à l'argumentation et respectent la face des élèves réussissent à désamorcer rapidement la tension créée par la transgression, alors que les choix contraires, associés à une conception autoritariste de l'interaction en classe, conduisent à l'exacerbation du conflit.

Pour **Catherine Muller**, ce sont les enseignants eux-mêmes qui déterminent ce qui respecte les normes interactionnelles en classe ou non. C'est pourquoi elle s'intéresse aux représentations, aux convictions et au savoir des enseignants. Les données étudiées dans son article sont deux transcriptions d'entretiens d'auto-confrontation menés avec deux enseignantes de FLE, l'une chevronnée, l'autre novice. L'auteure tente notamment de déterminer quelle est la nature des normes interactionnelles intériorisées par les deux enseignantes et quelles en sont les sources (rôle de l'éducation, de la formation et de l'expérience). Elle observe également comment les enseignantes justifient les écarts observés entre leur norme intériorisée et leur action ou leur discours en classe.

# Appropriateness in context

**Anita FETZER**

University of Augsburg  
Applied Linguistics English  
Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, Germany  
anita.fetzer@phil.uni-augsburg.de

Dieser Beitrag analysiert und diskutiert verschiedene Auffassungen von Kontext und Angemessenheit (*appropriateness*). Er diskutiert Implikationen, die diese Auffassungen für die Analyse des Sprachgebrauchs haben, mit besonderer Berücksichtigung von (1) Spracherwerb und -unterricht und (2) Kommunikation in Institutionen und Medien. Es wird eine relationale und dynamische Auffassung von Kontext und Angemessenheit vertreten, die auf der Mikro-Ebene Interaktionspartner und ihre Äusserungen in Bezug setzt, des weiteren Interaktionspartner und Äusserungen zu kommunikativen Handlungen in Bezug setzt und schliesslich Handlungen zum sozio-kulturellen Kontext und zur Gesellschaft in Bezug setzt. Dabei wird aufgezeigt, dass ein relationaler Bezugsrahmen eine feinmaschige Analyse des Sprachgebrauchs im Kontext ermöglicht, welche die Beziehungen zwischen Interagierenden und den kommunikativen Status ihrer Äusserungen ebenso in den Blick nimmt wie die Art und Weise, wie Interagierende die kommunikative Umgebung und ihr kommunikatives Handeln konzeptualisieren. Ein dynamischer Bezugsrahmen eröffnet sowohl für die Forschung als auch für die Interaktionspartner selbst neue Perspektiven. Kontext und kommunikative Umgebung sind nicht einfach aussersprachliche Gegebenheiten, sondern sind ko-konstruiert und ausgehandelt; Interaktionspartnern und potentiellen Interaktionspartnern stehen sprachliche Mittel zur Verfügung, mit denen Veränderungen auf der Mikro- oder sogar auf der Meso- und Makroebene erreicht werden können.

**Stichwörter:**

Angemessenheit, kommunikatives Handeln, Kontext, Diskurskritik, Ethnographie, Spracherwerb, Medienkommunikation, Pragmatik, Soziolinguistik, Sprechereignis.

## 1. Introduction

In language studies, natural-language communication is conceived of as rule-governed behaviour with bivalent rules holding for the levels of clause and sentence concerning their grammaticality or ungrammaticality, and maxim-like regularities holding for the levels of paragraph / sequence / episode as well as for discourse as a whole. This outlook on natural language communication obtains for both the production of language, viz. speaking / writing, and the interpretation of language, viz. listening / reading. While rules for the formation of grammatically correct clauses and sentences are more or less discrete and allow for grammaticality judgements as regards grammatical clauses and sentences and non-grammatical clauses and sentences, rules for the formation of well-formed utterances in discourse are not that straight-forward. This is because utterances are always embedded in their local linguistic contexts (or: co-texts), and the discourse of which the utterances are a constitutive part is embedded in social contexts. Social context refers to

institutions on the macro level, and it refers to communicative activity<sup>1</sup> on the meso level. The judgement whether a stretch of discourse is well-formed or not depends strongly on the linguistic mode in which it is produced and interpreted, i.e. written, spoken or written-to-be-spoken, on the addressee(s), and on the context in which it is produced and received.

From a discursive perspective, the production and interpretation of utterances and clauses allow for some variation, as has been shown for the use of the conditional in Italian on the micro and meso levels by Miecznikowski and Bazzanella (2007) and for the linguistic representation of questions on the meso and macro levels by Becker (2007), for instance. The linguistic realization of utterances allows for some variation as regards production and interpretation; this is because utterances occur never in isolation but rather are structurally, semantically and pragmatically related to adjacently positioned utterances (cf. Speyer & Fetzer 2014), and those local contexts are considered in a more and less explicit manner in grammaticality judgements and well-formedness judgements. In contrast to bivalent grammaticality judgements, well-formedness judgements are gradient as they consider explicitly local context, and that is why participants may judge an utterance as well-formed, but not grammatical (cf. Fetzer 2004). For instance, the multiply negated utterance *you ain't done nothing yet* is ungrammatical in Standard English but is frequently considered well-formed in various social and regional varieties of English as well as in the spoken mode of Standard English when used in episodes employing informal conversational style.

Linguistic variation is not arbitrary but follows context-specific regularities, which are interdependent on pragmatic and discursive constraints and best accounted for by the explicit accommodation of more and less congruent relationships holding between linguistic form and communicative function. For instance, the sentence modes declarative, imperative and interrogative provide the syntactic means to produce a statement realized in the declarative mode, e.g., *the child has opened the door with a key*, a request for information realized in the interrogative mode, e.g., *has the child opened the door with a key?*, or a directive realized in the imperative mode, e.g., *open the door with a key!*. Less congruent relationships between linguistic form and communicative function are best illustrated by indirect speech acts, e.g. the imperative mode realizing an offer, e.g., *have another piece of cake!*, the declarative mode realizing a directive, e.g. *I would like some cake*, and the interrogative mode realizing a directive, e.g., *have you got some cake?*. The nature of the relationship between utterances and their context is captured very well by Dell Hymes' norms of interaction systematized in his s-p-e-a-k-i-n-g grid, spelling out **s**etting, **p**articipants, **e**nds, **a**cts, **k**ey, instrumentalities, **n**orms and **g**enre (Hymes 1974).

---

<sup>1</sup> In this paper, communicative activity (Levinson 1979), communicative genre (Luckmann 1995), speech activity (Gumperz 1996, 2003) and genre are used as functional synonyms.

In the following sections, the concepts of appropriateness and context are discussed, analysed, systematized and operationalized so that they can be adapted to the analysis of discourse. Section 4 connects the two notions and points out where they meet and where they depart, and section 5 presents the conclusion.

## 2. Approaching Appropriateness

The concept of appropriateness has been used primarily in sociolinguistics and applied linguistics in the context of second language acquisition. Trudgill classifies appropriateness as a sociolinguistic concept proper. In his discussion of language variation he says that "[a]nother, less elaborate way to look at this problem is to simply discuss it in terms of the sociolinguistic notion of 'appropriateness'. As is well known, different situations, different topics, different genres require different linguistic styles and registers" (Trudgill 1997: 253). Hymes (1997) goes beyond the primarily sociolinguistic explanation and points out the intrinsic connectedness between appropriateness and context, specifying appropriateness as a kind of optimal mapping between the two, namely as "whether and to what extent something is in some context suitable, effective, or the like" (Hymes 1997: 13). In second language acquisition, Wolfson describes appropriate speech as functionally equivalent to natural speech, or as "suitable, effective, or the like"; deviations from "suitable, effective, or the like" are seen as 'unnatural': "If speech is felt to be appropriate to a situation and the goal, then it is natural in that context. (...) It is only when norms of speaking are uncertain or violated that one gets 'unnatural' speech" (Wolfson 1997: 124).

Appropriateness as an optimal mapping between context and speech, or as 'natural speech', is also connected intrinsically with the sociocultural notions of politeness and impoliteness. Frequently polite speech acts are seen as functionally equivalent to appropriate speech acts, and impolite speech acts are seen as functionally equivalent to inappropriate speech acts; and often face-work (Goffman 1967) is interpreted as doing politeness in communication.<sup>2</sup> In the following excerpt from a political interview between Jonathan Dimbleby and the then shadow minister Tony Blair, the politician responds to the interviewer's conclusions drawn from the politician's discussion about sympathy action as follows: "Now but Jonathan that with respect is absolutely nonsense. What I've said to you is that the court will have to determine ..." (On the Record, BBC1, 27 May 1990).<sup>3</sup> The politician's contribution is not necessarily 'natural' as he evaluates his communication

---

<sup>2</sup> Using 'appropriate' and 'polite' as functional synonyms is a great oversimplification, as has been pointed out by Watts (2003). He differentiates between polite speech acts, impolite speech acts and politic speech acts. In his theory of politeness, appropriate speech acts are functionally equivalent to politic speech acts.

<sup>3</sup> To facilitate readability, the transcription presented here adheres to orthographic standards.

partner's conclusions of his prior argument as 'absolutely nonsense'. Yet the analyst would hesitate from classifying the response as impolite or polite, but rather refer to the contribution's face-threatening potential (Brown & Levinson 1987) and to the strategic employment of the mitigating device, viz. 'with respect'.

In spite of numerous controversies about the nature of the connectedness between appropriateness and politeness in sociolinguistics, sociopragmatics, and applied linguistics, there is some general agreement about the connectedness between a face-threatening act and appropriateness. Appropriate speech acts are seen as minimizing the face-threatening potential of the speech act in question, as is reflected in cross-cultural research on the speech acts of apology and request and their linguistic realization across different sociocultural contexts (cf. Flores Salgo (2011) and Ogiermann (2009) for apologies; Economidou & Woodfields (2012) and Wang (2011) for requests). In more interactionally oriented frameworks, appropriateness has been related explicitly to the responsive format and the interlocutors' formulation of responses, distinguishing between 'natural' or appropriate responses on the one hand and 'unnatural' or inappropriate responses on the other, such as *yes please / no thank you* for acceptances and rejections rather than the minimal response tokens *yes / no*.

In the qualitative paradigm, especially in ethnographic and speech-act based analyses, appropriateness is connected explicitly with the following parameters: (1) setting, (2) time, and (3) act sequence. Appropriateness is seen as gradient, with more and less appropriate speech acts in context, and with more and less appropriate initiating acts and responses in discourse. Appropriateness is thus a context-dependent, dynamic notion, which is negotiated by the participants in interaction.

In grammars of discourse, such as dialogue grammar, appropriateness is also seen as a dynamic, context-dependent and gradient concept. It is defined as one of the three fundamental premises, viz. truth, sincerity and appropriateness, of the dialogue act of plus/minus-validity claim (Fetzer 2002), which is negotiated by the participants in interaction. In the case of acceptance, the validity claim is assigned the status of a plus-validity claim, and in the case of rejection, the validity claim is assigned the status of a minus-validity claim. Validity claims are defined in a tripartite system of objective, social and subjective worlds, and need to be negotiated and ratified with respect to all of their references to the three worlds. The objective world is constrained by the truth / falsehood of a validity claim, the social world is constrained by appropriateness / inappropriateness, and the subjective world is constrained by sincerity / insincerity (Fetzer 2002, 2004). In dialogue grammar, appropriateness is a relational concept, relating the textual subsystem and its presuppositions of a validity claim with the interactional and interpersonal subsystems and their presuppositions. The textual

presuppositions are constrained by the Gricean cooperative principle, the maxims and implicatures (Grice 1975), and they are operationalized by the validity claim's degree of dovetailedness (Fetzer 2004). The interactional presuppositions are based on local adjacency, i.e. the structural notion of adjacency position, the semantic notion of adjacency relation and the pragmatic notion of adjacency expectation or conditional relevance (cf. Fetzer & Speyer 2012, Levinson 1983) as well as global sequentiality. The interpersonal presuppositions are based on the participants' face-wants and face-needs (Goffman 1967, Brown & Levinson 1987) and on relational work (Locher & Watts 2005). The dialogue act of plus/minus-validity claim systematizes the contextual embeddedness of a validity claim, its references to local context, and its linguistic realization as an utterance, as will be examined below.

### **3. Approaching context**

Context is a multi-faceted and multivalent concept, which has been analysed and discussed in various research paradigms, for instance in information technology, engineering and science, in the social sciences, as well as in arts and humanities. Not only is the concept as such the object of investigation but so is its application in theoretical and applied domains, such as natural-language communication, first- and second-language acquisition, computer-mediated communication and information technology, robotics, and social-action based analyses.

The heterogeneous nature of context and the context-dependence of the concept itself have made it almost impossible for the scientific community to agree upon one commonly shared definition, and frequently, only a minute part of context is examined. In order to operationalize the important concept of context, it has been described as linguistic context (or: co-text) in text linguistics, social or sociocultural context in sociolinguistics and ethnographic studies, and cognitive context in cognitive linguistics and cognitive science:

- Linguistic context refers to linguistic material that surrounds the linguistic unit to be examined, that is clauses, phrases, and constructions in syntax and morphology, propositions in semantics, and phonemes in phonology.
- Social context comprises the extra-linguistic context of a speech situation and refers to its constitutive parts, viz. participants (e.g., speaker, hearer and audience) and their interactional roles, such as animator, principal, strategist (Goffman 1981), the immediate concrete physical surrounding including setting and time, and the global concrete surroundings including institutional domains.
- Sociocultural context represents a culture-specific configuration and interpretation of social context and its basic parameters, such as time,

space and institution.

- Cognitive context refers to a psychological construct, as if reflected in 'context as other minds' (Givón 2005), comprising mental representations, propositions and assumptions, for instance.

In pragmatics and in socio-pragmatics context tends to be conceived of as a relational construct, relating individual actors and their surroundings, relating social actions and their surroundings, relating social actions, and relating the set of individual actors and their social actions to their surroundings (Fetzer & Akman 2002; Fetzer 2012). The relational outlook on context is also captured by the cybernetic approach to communication, for instance by Bateson and his claim that communication is both context-creating and context-dependent (Bateson 1972: 245). It is also captured by Goffman's frame analysis, in which he concludes that "[i]n general, then, the assumptions that cut an activity off from the external surround also mark the ways in which this activity is inevitably bound to the surrounding world" (Goffman 1986: 249). Furthermore, the relational outlook on context is also manifest in the research paradigm of interactional sociolinguistics which is based on the premises of (1) language being a socially situated form, (2) the indexicality of communicative action, (3) linguistic variation and alternation being not random or arbitrary, but communicatively functional and meaningful, (4) context being imported or 'brought in' as well as invoked or 'brought out', and (5) contextualization as a universal in human communication (Gumperz 1996, 2003).

The various approaches to context examined and discussed above are summarised and systematised in table 1:

<b>local linguistic context</b> - phonemic context - constructions - phrases - clauses - sentences / utterances	<b>global linguistic context</b> - text
<b>local cognitive context</b> - local inferencing and reasoning	<b>global cognitive context</b> - global inferencing and reasoning with update mechanism
<b>local social context</b> - participants - location - time - .....	<b>global social context</b> - institution



<b>local sociocultural context</b>	<b>global sociocultural context</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- situation</li> <li>- participants</li> <li>- end</li> <li>- act sequence</li> <li>- key</li> <li>- instrumentalities</li> <li>- norms of interpretation and forms of speech (Hymes 1974)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- genre and beyond (Hymes 1974)</li> </ul>

Table 1: Context decomposed (adapted from Fetzer 2010: 27)

In the following, the nature of the connectedness between appropriateness and context is examined more closely, considering in particular the delimiting frame of communicative genre and its application to the analysis of institutional discourse.

#### 4. Relating context and appropriateness

The analysis and discussion of context and appropriateness has shown that the two concepts are connected intrinsically, and in language-use based research paradigms, such as ethnographic studies and applied linguistics, appropriateness cannot be described without context. Appropriateness and context have been defined as relational concepts, capturing the nature of the connectedness between selected parts, such as lexical items, utterances or intonation, and a more or less delimited whole, for instance a communicative genre, an episode or a response.

In language studies and discourse analysis, the unit of investigation is best conceptualised as the dialogue act of a validity claim and its linguistic realization as utterance. As has been discussed above, validity claims are negotiated in communication and thus evaluated by the participants as being congruent or as being incongruent; the latter is gradient in nature. If the mapping between utterance and context is evaluated "such as is required, at the stage at which it occurs by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you [participants, A.F.] are engaged" (Grice 1975: 45), the validity claim is evaluated as congruent and it is assigned the status of a plus-validity claim. If the mapping between utterance and context is evaluated not as 'such', it is evaluated as incongruent and assigned the status of a minus-validity claim. Should participants wish to have their validity claim accepted, they will provide evidence to support their claim or they will modify the claim to have it accepted in discourse. At this stage it is necessary to point out that the utterance needs to be accepted as a whole if it is to be assigned the status of a plus-validity claim. If only parts of it are accepted, the utterance is assigned the status of a minus-validity claim that may need to undergo a further process of negotiation. While plus-validity claims are appropriate by definition, minus-

validity claims are not automatically inappropriate. This is because appropriateness is a gradient concept. This means that some contextual references of the utterance may have been accepted and thus been evaluated as appropriate. For instance, the sequential status of the utterance "Now but Jonathan that with respect is absolutely nonsense. What I've said to you is that the court will have to determine ..." (On the Record, BBC1, 27 May 1990) analysed above counts as an answer in the question-and-answer sequence of the political interview and thus is appropriate as regards the interactional subsystem. The interpersonal presuppositions are also referred to in an appropriate manner as the utterance displays deference realized by the mitigating device 'with respect'. As a result, there are utterances which are fully appropriate, utterances which are fully inappropriate, and utterances which are neither fully appropriate nor fully inappropriate. But on what features is the evaluation of the mapping of an utterance and its references to context based?

In the sections on appropriateness and context, the dialogue act of a plus/minus-validity claim has been introduced. Plus/minus-validity claims are anchored to a tripartite system of objective, social and subjective worlds, and appropriateness is defined as the foundation of the social world against the background of which the contextual references and linguistic realization of a validity claim are evaluated. To operationalize the multifaceted and relational concept of appropriateness and facilitate its application to the analysis of discourse, the basic premises of the social world and its interpersonal, interactional and textual subsystems and presuppositions are going to be systematized as genre-dependent appropriateness conditions. It is important to stress that appropriateness conditions always need to be defined with respect to a communicative genre. Moreover, they may need to undergo further context-dependent specification, as is the case with the communicative genre of interview and its specification as media interview, e.g. political interview, news interview, expert interview, interview with celebrities, as medical interview, cross-examination, job interview or oral examination in education.

Unlike speech-act theoretic felicity conditions, which need to obtain for a speech act to be felicitous, appropriateness conditions are gradient in nature and that is why not all of them need to obtain for felicitous communication. Felicitous communication may contain insults and other forms of impoliteness, which are generally not seen as appropriate. Rather, appropriateness conditions serve as guidelines against the background of which the connectedness between utterance and context is evaluated as congruent or as more or less incongruent. Appropriateness conditions do not need to obtain for communication to be felicitous, that is to say, to understand what a speaker means, but they are necessary for communication to run smoothly, that is to say, to avoid potential misunderstandings and threats to the participants' face. Appropriateness conditions are imbued with sociocultural knowledge, viz. with

how things are usually done with words, as is summarized by Saville-Troike (1989: 22): "Shared cultural knowledge is essential to explain the shared presuppositions and judgements of truth value which are the essential undergirdings of language structures, as well as of appropriate usage and interpretation."

Appropriateness is generally seen not only as a culture-dependent concept but also as a sociocultural concept, accommodating relevant sociocultural variables, such as gender, age and ethnicity. However, to apply sociocultural appropriateness to the examination of language use in particular contexts, it needs to be narrowed down even further, as this paper claims. The delimiting frame, against the background of which validity claims and their linguistic realization as utterances can be evaluated as more appropriate or as less appropriate, is genre. The relevance of genre has already been pointed out in the analysis of the ethnographic concept of *s-p-e-a-k-i-n-g* (Hymes 1974), which refers to genre in an explicit manner, accommodating not only the delimiting frame-as-such, but also the corresponding 'norms of interaction', which may be specified as norms for appropriate production, norms for appropriate interpretation, and norms for appropriate negotiation of meaning. Genre thus serves as some kind of a 'blueprint', that is to say a frame of reference, which particularizes these expectations. Thibault (2003) draws the explicit connection between discursive expectations and their linguistic realizations and relates these to the concept of type: "Rather, genres are types. But they are types in a rather peculiar way. Genres do not specify the lexicogrammatical resources of word, phrase, clause, and so on. Instead, they specify the *typical* ways in which these are combined and deployed so as to enact the typical semiotic action formations of a given community" (Thibault 2003: 44; author's emphasis).

#### 4.1 *Micro meets meso*

The sociocultural concept of appropriateness has been defined in the framework of the dialogue act of validity claim where it is anchored to the social world and its constitutive subsystems of textual, interpersonal and interactional presuppositions. Validity claims are further differentiated with respect to their contextual references to local context, viz. micro validity claims, as has been illustrated and discussed with the excerpt from the political interview between Jonathan Dimbleby and Tony Blair above, and with respect to their contextual references with the meso context, which is constrained by genre. The communicative genre of political interview has been analysed in the framework of a macro-validity claim and its systems of objective, social and subjective worlds (Fetzer 2000). In the macro-validity claim of political interview, the premises of the objective, viz. truth, and subjective worlds, viz. sincerity, obtain; the premises of the social world, in particular the premises of the interactional and interpersonal subsystems and their presuppositions are constrained by genre-specific neutralism and by a

clear-cut division of labour as regards the turn-taking system. The discursive expectations for political interviews in the media have thus resulted in a particularization of the interpersonal, interactional and textual subsystems. It needs to be emphasised that these particularizations specify 'typical ways' in which political interviews are done in the media. However, the discursive expectations also allow participants to act in dis-accordance with particularized constraints, for instance, interviewers asking biased questions and interviewees providing non-neutral answers, interviewees taking over the interactional role of the interviewer and asking questions, or interviewees being evasive. Naturally, the sociocultural context in which the interview is performed particularizes the discursive constraints anchored to the other subsystems.

The synergetic effects resulting from the combination of (1) the conceptualisation of an interview as a macro-validity claim and its particularisation of the social world and its constitutive subsystem, and (2) the definition of a communicative genre as a type in which communicative actions are specified as doing-things-in-a-typical-way are intriguing. Not only allow they the description of interviews as question-and-answer sequences with a clear-cut division of labour, but they also allow the particularisation of interviews with more refined constraints, as is the case with media interviews in general and news interviews or political interviews in particular. Furthermore, the combination of the two frames of reference also allows the examination of interviews in different sociocultural contexts and for different communicative goals and purposes, for instance police interrogations, oral examinations, medical interviews and job interviews. All of the different types of interviews adhere to the interactional subsystem's constraint of clear-cut interactional roles and clear-cut participants' rights and obligations, and thus to typical ways of doing interviews, that is interviewers asking questions and interviewees answering the questions. However, there is quite some variation between how questions are asked in the context of media interviews, police interrogations, medical interviews or oral examinations, and there are pronounced differences in what counts as an appropriate answer in the different types of interviews. Another synergetic effect, which results from the integration of macro-validity claim into the genre-as-type paradigm is the possibility to account for local deviations from the macro-validity constraints, such as interviewees asking questions for some specific purpose, such as clarification questions, interviewees not answering questions and being evasive, or the participants not doing enough relational work. It needs to be pointed out, however, that an interview is generally initiated by an interviewer with a typed opening move, whose lexico-grammatical realization may differ. The opening move generally contains some kind of common greeting and an act of self- and other identification, and is followed by the interviewer asking an opening question, and by an interviewee providing an answer to that question. The closing move of the interview is also performed by the interviewer and

generally contains an act of thanking, e.g., the interviewer may thank the interviewee, or the interviewees, for having participated in the interview, s/he may announce a decision to admit a patient to hospital, or s/he may inform an examinee that the examination is over. As regards rights and obligations, the interviewer, or in some interviews several interviewers, is the dominant participant in the genre of interview: s/he has the right to open and close the genre, and how this is done differs from context to context. That also applies to the communicative goals of an interview: political interviews may inform and entertain, medical interviews may identify the patient's medical problems and seek some kind of solution, job interviews may seek the ideal candidate for a job, and oral examinations may evaluate the examinee's academic performance.

The research paradigm of interactional sociolinguistics (Gumperz 1996, 2003) offers another enlightening perspective to the integration of the genre-as-type paradigm to the macro-validity claim. Interactional sociolinguistics considers language and language use as socially situated cultural forms and, therefore, as specifications of the more general social and linguistic contexts. Like the validity-claim paradigm, it defines speech activity as a delimiting frame, connecting the micro domain with the meso domain, and connecting the two with the macro domain. Interactional sociolinguistics not only goes beyond language use and external context, but also accommodates the participants' inferencing processes, viz. conversational inferencing, and reasoning:

It is useful to distinguish between two levels of inference in analyses of interpretive processes: (a) global inferences of what the exchange is about and what mutual rights and obligations apply, what topics can be brought up, what is wanted by way of a reply, as well as what can be put into words and what is to be implied, and (b) local inferences concerning what is intended with my one move and what is required by way of a response. (Gumperz 2003: 14).

To account for the micro-meso-macro interface, the explicit accommodation of context is a necessary condition, as Gumperz points out: "With respect to context, psychologists, cognitive scientists, and many linguists who pay attention to context tend to define it almost entirely in extra-communicative terms. I argue that, while these factors are, of course, significant, contextual information is imported into the interpretative process primarily via indexical contextualization cues, in the form of presuppositions of what the activity is and what is communicatively intended" (Gumperz 2003: 119).

The connectedness between micro and meso is not unidirectional, but rather needs to be conceptualized as dialectic in nature. This allows for the explanation of changing genres, and changes within genres. Of course, the connectedness between meso and macro is not unidirectional either, but also dialectical, which is examined in the following.

#### *4.2 Meso meets macro*

An analysis of the appropriateness of language use without the explicit

accommodation of genre and sociocultural and social context does not promise to deliver the results required for the operationalization of appropriateness conditions. Utterances need to be related to the communicative genre in which they occur, they need to be related to the participants involved, and they need to be related to the stage where they occur in discourse. However, it is not just the genre as such which constrains utterance production and utterance interpretation. It is also the social and sociocultural contexts, in which the genre occurs. For instance, in the context of institutional media discourse the British Broadcasting Corporation requires political interviews to adhere to the constraint of neutralism (Clayman 1992). A similar kind of neutralism seems to be appropriate for oral examinations or medical interviews, even though the latter require more relational work. Job interviews do not need to be produced and interpreted with that particular constraint; they are not only quite different with respect to national settings but also with respect to physical or mediated localities and with respect to professional domains. Again, the explicit accommodation of the connectedness amongst appropriateness, context and language use seems to deliver more refined research results in the analysis of discourse as well as in the teaching and learning of foreign languages.

Analogously to the dialectical relations holding between utterances as realizations of micro validity claims and genres as realizations of macro validity claims supplemented by genre-as-type and interactional sociolinguistics, there is a dialectical relationship between local-context anchored utterance, meso-context anchored genre and their embeddedness in macro contexts. The nature of the dialectical relationships holding between micro and meso are stronger in nature than the ones holding between micro and macro, and meso and macro. Participants are thus freer in acting in dis-accordance with constraints holding for local utterance production and local utterance interpretation than in acting in dis-accordance with constraints holding for meso genre production and meso genre interpretation. This is, however, an oversimplification because in the context of institutional discourse the nature of the connectedness holding between local, meso and macro domains is stronger because there are explicit constraints and explicit sanctions for acting in dis-accordance with genre-specific constraints.

In discourse analysis there is ample evidence for linguistic variation regarding both the production and interpretation of utterances as constitutive parts of a genre, and regarding the genre as a whole. Both can be performed in more and less typical ways, and the constraints holding on the micro and meso levels can be acted with in accordance and in dis-accordance. In general, participants are less constrained in their formulation of utterances on the micro level than in performing the genre as a whole. However, they are not fully free

to formulate their utterances,<sup>4</sup> as is pointed out by Hanks (1996: 235):

Hence it is not that people must share a grammar, but that they must share, to a degree, ways of orienting themselves in social context. This kind of sharing – partial, orientational and socially distributed – may be attributed to the habitus, or relatively stable schemes of perception to which actors are inculcated. (Hanks 1996: 235).

The dynamic framework based on dialectical relations holding amongst micro, meso and macro is based on the interactional-sociolinguistics premise of the indexicality of communicative action. In the integrated framework advocated in this paper, utterances as linguistic realizations of validity claims refer indexically to the local appropriateness conditions systematized by the textual, interpersonal and interactional subsystems and their presuppositions while at the same time anchoring them to the meso constraints of genre. Against this background, appropriateness is seen as an interactional achievement which is brought into the interaction as a constraint anchored to the meso framework of genre, specifying the ways things are usually done, and appropriateness is brought out in the interaction by the participants acting in accordance or in disaccordance with the genre-specific constraints. Moreover, participants may negotiate appropriateness conditions, if not appropriateness as a whole, in interaction by agreeing upon the suspension of particular appropriateness conditions, or by even changing them locally and not-so-locally.

Appropriateness conditions may thus constrain local context, meso context and global context. They may even be seen as a 'mediator' which contributes to 'sense-making', making utterances meaningful in local and not-so-local contexts. Against this background, language users are 'sense makers' and negotiators of meaning, referring indexically to norms and to linguistic variation.

## 5. Conclusions

The examination of appropriateness in context has shown that both context and appropriateness are relational concepts, and that appropriateness cannot be defined without the explicit accommodation of context. To account for the infinite nature of context, which may refer to some local entity, a less local entity and just everything surrounding the entity, the meso-anchored unit of investigation of genre has proved a useful tool.

To analyse language use, the context in which it occurs needs to be described and systematized on the micro domain, the meso domain and the macro domain. Context is not some arbitrary and unstructured surround, rather "structured context also occurs within a wider context – a metacontext if you will – and that this sequence of contexts is an open, and conceivably infinite,

---

<sup>4</sup> Participants are – in principle – free to say whatever they intend to and to formulate their utterance with whatever lexical items and grammatical constructions they wish. They need to consider possible sanctions, though, such as being considered as rude, impolite, irresponsible or irrational.

series" as is put succinctly by Bateson (1972: 245), and he continues by pointing out that context must be repeatable otherwise there would be no learning. Moreover, context can be restructured otherwise there would be no change. This fundamental requirement is best captured by an integrated approach, accommodating the premises of genre-as-type, macro-validity claim and indexicality of communicative action. To capture the dynamics of communication, the unit of investigation of genre and its appropriateness conditions provide interlocutors with the linguistic means not only to perform appropriate communicative acts in context, but also to present themselves as autonomous and responsible communicators who have the linguistic know-how to act in accordance, or to act in dis-accordance with how things are typically done with words.

## REFERENCES

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Chandler Publishing Company.
- Becker, A. (2007). The appropriateness of questions. In A. Fetzer (ed.), *Context and Appropriateness: Micro meets macro*. (pp. 147-166). Amsterdam: John Benjamins.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clayman, S. (1992). Footing in the achievement of neutrality: The case of news interview discourse. In P. Drew, & J. Heritage (eds.), *Talk at work*. (pp. 163-198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Economidou, M. & Woodfields, H. (eds.) (2012). *Interlanguage request modification*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fetzer, A. (2000). Negotiating validity claims in political interviews. *Text*, 20/4, 1-46.
- Fetzer, A. (2002). Communicative intentions in context. In A. Fetzer & C. Meierkord (eds.), *Rethinking sequentiality: Linguistics meets conversational interaction*. (pp. 37-69). Amsterdam: John Benjamins.
- Fetzer, A. (2004). *Recontextualizing context: Grammaticality meets appropriateness*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fetzer, A. (2010). Contexts in context: Micro meets macro. In S. Tanskanen, M. Helasvuo, M. Johansson & M. Raitaniemi (eds.), *Discourses in interaction*. (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Fetzer, A. (2012). Contexts in interaction: Relating pragmatic wastebaskets. In R. Finkbeiner, J. Meibauer & P. Schumacher (eds.), *What is a context? Linguistic approaches and challenges*. (pp. 105-127). Amsterdam: John Benjamins.
- Fetzer, A. & Akman, V. (2002). Contexts of social action: Guest editors' introduction. *Language and Communication*, 22/4, 391-402.
- Fetzer, A. & Speyer A. (2012). Discourse relations in context: Local and not-so-local constraints. *Intercultural Pragmatics*, 9/4, 413-452.
- Flores Salgo, E. (2011). *The pragmatics of requests and apologies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (2005). *Context as other minds*. Amsterdam: John Benjamins.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face to face behaviour*. New York: Anchor.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.



- Goffman, E. (1986). *Frame analysis*. Boston: Northeastern University Press.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J.L. Morgan (eds.), *Syntax and semantics*. (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Gumperz, J. J. (1996). The Linguistic and Cultural Relativity of Inference. In J.J. Gumperz & S.C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. (pp. 374-406). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J. (2003). Response essay. In S.L. Eerdmans, C.L. Prevignano & P.J. Thibault (eds.), *Language and interaction. Discussions with John J. Gumperz*. (pp. 105-126). Amsterdam: John Benjamins.
- Hanks, W.F. (1996). Language form and communicative practices. In J.J. Gumperz & S.C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. (pp. 232-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Hymes, D. (1997). The scope of sociolinguistics. In M. Coupland & A. Jaworski (eds.), *Sociolinguistics: A reader coursebook*. (pp. 12-22). Houndsmill: Palgrave.
- Levinson, S. (1979). Activity types and language. *Linguistics*, 17, 365-399.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Locher, M. & Watts, R. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research*, 1, 9-33.
- Luckmann, T. (1995). Interaction planning and intersubjective adjustment of perspectives by communicative genres. In E. Goody (ed.), *Social intelligence and interaction*. (pp. 175-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miecznikowski, J. & Bazzanella, C. (2007). The attenuating conditional: Context, appropriateness and interaction. In A. Fetzer (ed.), *Context and appropriateness: Micro meets macro*. (pp. 203-233). Amsterdam: John Benjamins.
- Ogiermann, E. (2009). *On apologising in negative and positive politeness cultures*. Amsterdam: John Benjamins.
- Saville-Troike, M. (1989). *The ethnography of communication*. Blackwell: Oxford.
- Speyer, A. & Fetzer, A. (2014). The coding of discourse relations in English and German argumentative discourse. In H. Gruber & G. Redeker (eds.), *The pragmatics of discourse coherence: Theories and applications*. Amsterdam: John Benjamins.
- Thibault, P. (2003). Contextualization and social meaning-making practices. In S.L. Eerdmans, C.L. Prevignano & P.J. Thibault (eds.), *Language and interaction. Discussions with John J. Gumperz*. (pp. 41-62). Amsterdam: John Benjamins.
- Trudgill, P. (1997). Acts of conflicting identity: The sociolinguistics of British pop-song pronunciation. In N. Coupland & A. Jaworski (eds.), *Sociolinguistics: A reader coursebook*. (pp. 251-265). Houndsmill: Palgrave.
- Wang, V. (2011). *Making requests by Chinese EFL learners*. Amsterdam: John Benjamins.
- Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfson, N. (1997). Speech events and natural speech. In N. Coupland & A. Jaworski (eds.), *Sociolinguistics: A reader coursebook*. (pp. 116-125). Houndsmill: Palgrave.



# ***Nearly a bit angry or just so happy? – Intensifiers as contextualization cues***

**Nina-Maria FRONHOFER**

University of Augsburg  
Applied Linguistics English  
Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg, Germany  
n.fronhofer@phil.uni-augsburg.de

Obwohl sich bereits zahlreiche linguistische Arbeiten mit dem Aspekt der Intensivierung von Emotionen beschäftigt haben, fällt auf, dass die wenigsten dabei den Kontext berücksichtigen, in den spezifische Emotionskonzepte eingebettet sind. Vorliegender Artikel soll dem entgegenwirken und untersucht aus sowohl kognitiv-linguistischer als auch kontrastiver Sicht und vor allem unter besonderer Berücksichtigung des Kontextes Intensivierung in Bezug auf die Emotionskonzepte AERGER / ANGER und FREUDE / HAPPINESS. Insbesondere wird doppelte Intensivierung (DI) behandelt, d.h. solche Fälle, in denen durch zwei unterschiedliche Typen von Intensitätspartikeln bzw. -adverbien intensiviert wird. Die Studie beruht auf einem vergleichbaren und ausgewogenen Korpus elizierter Erzähltexte, die von englischen und deutschen StudentInnen verfasst wurden. Die Analyse zeigt, dass DI in beiden Sprachen existiert und uni- bzw. bidirektional sein kann. Im Deutschen ist die Okkurrenz von DI häufiger und auf alle Intensivierungsarten verteilt. In beiden Sprachen sind Intensitätspartikel darüber hinaus als Kontextualisierungshinweise zu betrachten, die, abgesehen von ihrer gradierenden Funktion, eine wichtige Rolle dabei spielen, bestimmte prototypische Emotionskonzepte im Diskurs in den Vorder- bzw. Hintergrund zu stellen. Der systematische Gebrauch dieser und weiterer Kontextualisierungshinweise ist in die kognitive Struktur des Emotionsereignisses eingebettet.

## **Stichwörter:**

doppelte Intensivierung, Emotionskonzept, Emotionsereignis, kognitive Korpuslinguistik, emergente Muster, kontrastiver Vergleich, Kontextualisierungshinweis.

## **1. Introduction**

### ***1.1 Rationale of the study***

Intensification has received much attention in emotion research. Lewandowska-Tomaszczyk & Wilson (2010), for example, find cross-linguistic differences in the emotion concept of SURPRISE in English and Polish and Fellbaum & Mathieu (2014) construct emotion verb scales in their corpus-based study on particular English Experiencer verbs such as *surprise*, *fear* and *astonish*. Although these studies consider the context in which the emotion lexemes are used, they focus on internal intensification and do not take external intensification explicated in the immediate context of those lexemes,<sup>1</sup> e.g. by adverbial subjuncts such as *extremely* or *very*, into account. In the following two examples, however, it becomes clear that the optional use (Van Mulken & Schellens 2012) of the intensifier (2), here the booster *so*, has to be considered in the analysis since it increases the degree of the emotion

---

<sup>1</sup> For a definition of emotion lexemes, please refer to section 2.2.

displayed:

- (1) e\_f\_016\_1 I was *annoyed* by this because [...]  
 (2) e\_f\_033\_1 I'm **so** *annoyed* right now [...]

An instance of double intensification (DI), i.e. the use of two different types of intensifiers, can be found in the following corpus example:

- (3) e\_f\_027\_1 At first I am **just really** upset that I didn't do well.

Here, the two types of intensifiers have also to be taken into account since leaving them out, such as in *At first I am upset [...]*, would result in a differential emotion display.

In the following, I will therefore consider (1) the local context, i.e. the immediate linguistic context (5L-5R), of the emotion lexemes and take (2) the global context into account, i.e. the Emotion Event (cf. 1.3) displayed in the narratives. I hope to address in this paper the recent call for more research on emotions in context in order to overcome the "methodological flaw" of "decontextualization" (Constantinou 2014: 159) in this particular field of research.

Moreover, as emotion displays, including external intensification, can differ cross-linguistically (Wierzbicka 2009; Lewandowska-Tomaszczyk & Wilson 2010: 324; Cislaru 2014; Constantinou 2014), this paper's endeavour is to point out similarities and differences with respect to English and German intensification, more specifically double intensification, from a cross-linguistic perspective. Ultimately, the results will be beneficial for a wide range of applications, e.g. language pedagogy to name but one example. In contact situations, for instance, the learner's awareness of language-specific emotion displays will avoid potential misunderstandings, i.e. "different interpretations" (Gumperz 1982: 132), which tend to be seen by the participants in "attitudinal terms" (Gumperz 1982: 132). Misunderstandings might here arise through an inappropriate mapping of the native onto the foreign conversational practices (Gumperz 1992b).

However, without entering at this stage a further discussion of potential applications as well as of the question in how far the local and more global context have to be taken into account, let me introduce some basic premises that form the theoretical background of this paper.

### *1.2 Intensification and double intensification*

Intensification is widely acknowledged to be a scalar concept (cf. Fig. 1). According to Bolinger (1972) the term intensifier, i.e. adverbial adjunct, covers both increase and decrease and the intensifier indicates "a point on an abstractly conceived intensity scale [which] may be relatively low or relatively high" (Quirk et al. 1985: 589). Quirk et al. (1985: 589) also comment on the scope of intensification when stating that the underlying scale applies "to a predicate or to some part of a predicate, such as the predication, the verb

phrase or even an item within the verb phrase." In other words, intensification can take place within a clause constituent or on the clause level (Ungerer 1988; Lorenz 1999).

Intensity scales, as already mentioned above (cf. 1.1), can also be semantically inherent in lexemes (Horn 1989; Claridge 2010):

(4) like – love – adore

(5) pensiveness – sadness – grief

Although those scales, i.e. verb, adjective and noun scales (Sheinman & Tokunaga 2009; Fellbaum & Mathieu 2014), are certainly subjects worth studying and have to be considered during the analysis, this paper does not focus on them. Instead, as already stated above, the local and global context of the emotion lexemes will play a major role.

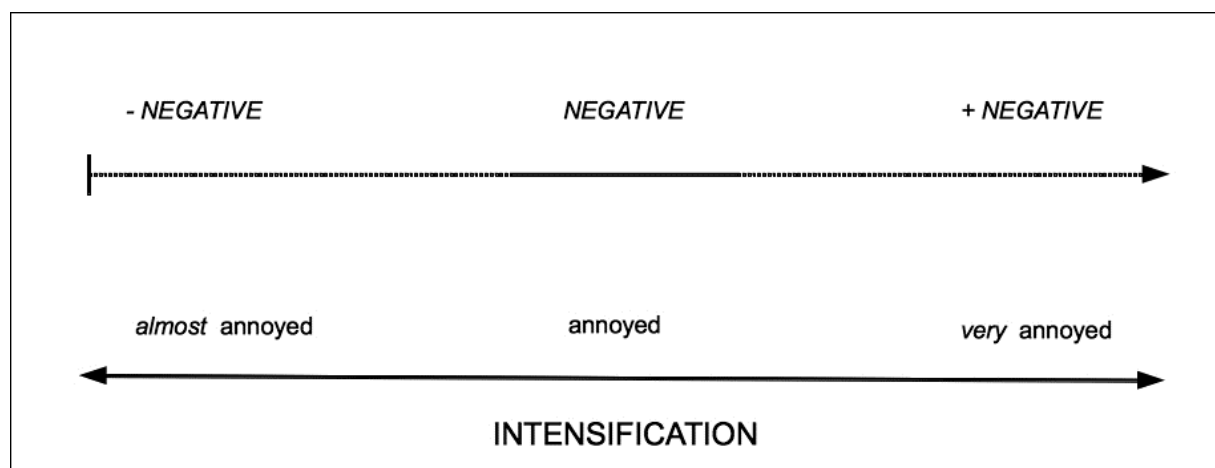


Fig. 1: Intensification by adverbial subjuncts. Here, anger lexemes (ANNOYANCE) are downgraded or upgraded.

Following Quirk et al. (1985), intensifiers can be further classified into upgraders (i.e. amplifiers: boosters and maximizers) and downgraders (i.e. downtoners: diminishers, minimizers, approximators, compromisers) and can modify either adjectives (and adjective based-adverbs) or verbs within the verb phrase (Allerton 1987). The modification of adverbs is rare<sup>2</sup> but possible. Consider the following example taken from the German data set:

(6) g\_m\_005\_2

Dementsprechend teilen Studenten [...] nur *sehr ungerm* Vorlesungsmitschriften [...]  
'very reluctantly'<sup>3</sup>

Equally rare are intensifiers acting as premodifiers of determiners (*absolutely no reason*), pronouns (*absolutely nothing*) and prepositional phrases (*quite at ease*; Quirk et al. 1985; Lorenz 1999). These minor usages were not

<sup>2</sup> Adjectives are the most commonly intensified forms in language (Bäcklund 1973).

<sup>3</sup> Translations of German examples are highlighted in this paper by simple quotation marks.

considered in this paper since it focuses on intensifiers as modifiers of emotion verbs, adjectives and adverbs.

DI (cf. example (3) above), which I define as the co-occurrence of two different types of intensifiers, has not received much attention so far. In studies where it was necessary to cope with this phenomenon from a methodological point of view, i.e. annotation procedures, (e.g. Taboada et al. 2014), often only the element with wider scope was considered in the analysis. So, in example (3), which I have presented above, only *just* would have been taken into account whereas *really* goes unannotated. In another study, which observes also the wider context, the researchers conclude that "*really* is used both as an intensifier and as a hedge" (Stenström et al. 2002: 149). The following example which they found in COLT illustrates their argumentation (Stenström et al. 2002: 149):

(7) [...] well he wasn't ugly he was *just really* gormless [...]

However, before discussing how this specific kind of intensifier use has to be analyzed and why it is a phenomenon that deserves more attention, let me first relate the topic of intensification to the study of emotion in language.

### 1.3 Intensification as sub-unit emotion parameter

In the context of emotions, intensification can be considered to be a sub-unit emotion parameter, i.e. a sub-unit of analysis, which has to be understood in the wider framework of Emotion Events, EEs (Langacker 1987, 1991; Lewandowska-Tomaszczyk & Wilson 2010). The structure of an EE is defined as the immediate contextual use of emotion lexemes and their sub-unit parameters; these can be – apart from modifiers – tenses, metaphoric and metonymic structures to name but a few (Lewandowska-Tomaszczyk & Wilson 2010). It is worthy to note that their use is not restricted to emotion lexemes and that different sub-unit parameters, being part of one emotion, can surface in discourse (Lewandowska-Tomaszczyk & Wilson 2010). This way, anger or slight anger might be displayed, i.e. different degrees of the same emotion (cf. examples 8 and 9). In this respect, intensifiers play a key role.

(8) e\_f\_023\_1 I'm *so angry*.

(9) e\_f\_038\_1 [...], I would be *slightly irritated* of sorts.

Emotion lexemes give access to prototypical emotion concepts (Lakoff 1987; Kövecses 2000) and activate prototypical emotion scenarios, which involve the display of certain temporal stages of an emotion, e.g. an act of retribution in the case of ANGER (Lakoff 1987: 397-405). The latter comprise agents, experiencers, causes, appraisal (value judgements) and arousal (Lewandowska-Tomaszczyk & Wilson 2010). When studying an emotion, e.g. the basic emotion anger, anger lexemes that activate the concept ANGER as well as subordinate concepts such as IRRITATION or RAGE should also be considered in the analysis. All in all, I assume here, following Lakoff (1987)

and Kövecses (2000), a highly complex hierarchical conceptual structure of emotions and also that different co-occurring emotion concepts may form clusters or blends (Lewandowska-Tomaszczyk & Wilson 2010).

#### *1.4 Approach*

As mentioned above, intensification has received much attention in emotion research (Lewandowska-Tomaszczyk & Wilson 2010; Fellbaum & Mathieu 2014). However, this field of research has also suffered from decontextualization, i.e. there have been many lexical approaches to the language of emotion that do not take the local and global context into account.

The present corpus-based study aims therefore at investigating emotion in context, including the local context of emotion lexemes, i.e. intensifiers, and the more global context, i.e. the Emotion Event (EE), and focuses on the specific case of double intensification (DI), with respect to the emotion concepts ANGER and HAPPINESS in English and German. It combines a

- cognitive linguistic view on emotion, drawing on frameworks set by Kövecses (2000) and Lakoff (1987) who assume a highly complex hierarchical structure of emotions,
- a cognitive corpus linguistic view – influenced by Lewandowska-Tomaszczyk & Dziwirek (2009) and Lewandowska-Tomaszczyk & Wilson (2010), who call for a new qualitative and quantitative agenda for contrasting languages and who base their work on Langacker (1987, 1991) and
- a pragmatic (Ariel 2008) as well as interactional-sociolinguistic perspective (Gumperz 1982, 1992a, 1992b) addressing the above mentioned call for emotion research in context.

The purpose of the study is further to reveal emerging discourse patterns (Ariel 2008). The latter are regarded as being lower in frequency than "salient discourse patterns" (Ariel 2008: 188-189) but stand out because of "exceptional form-function correlations" (Ariel 2008: 188-189) or because they are "compact in expressing some complex message" (Ariel 2008: 188-189). Emerging discourse patterns may differ cross-linguistically and can be inferred by the analysis of frequencies and co-occurrences of emotion lexemes (ANGER, HAPPINESS) and their modifiers, more precisely two types of intensifiers, which co-occur with those lexemes and are part of EEs. As Lewandowska-Tomaszczyk & Wilson (2010: 324) state, EEs and especially sub-unit emotion parameters can be "different in different speech communities" and might therefore "serve as *tertia comparationis* in cross-linguistic analyses". As cross-linguistic differences in emotion concepts and their sub-unit emotion parameters have already been found in various languages (Wierzbicka 2009; Cislaru 2014; Constantinou 2014), I also expect to detect some with respect to the sub-unit emotion parameter of



intensification in English and German.

In the following section, I will outline how I proceeded in order to study the sub-unit emotion parameter of DI with respect to ANGER and HAPPINESS – two basic emotion concepts, a negative and positive one – in English and German (cf. 2.1), and I will comment on my methodological considerations (cf. 2.2).

## 2. Methodology

### 2.1 Corpus and study design

The corpus under investigation (cf. Table 1) consists of written personal narratives elicited from university students who are native speakers of English and German.

	English		German	
	female	male	female	male
<b>Word types</b>	2,762	2,957	4,210	5,104
<b>Word tokens</b>	28,973	24,500	30,572	30,321
<b>Types/ tokens in positive narratives</b>	1,858/ 14,329	1,904/ 12,060	2,707/ 15,002	3,152/ 15,079
<b>Types/ tokens negative narratives</b>	905/ 14,644	1,053/ 12,440	2,735/ 15,570	1,952/ 15,242
<b>Number of participants</b>	34	28	34	34
<b>Number of narratives</b>	64	56	64	64

Table 1: Corpus statistics. Gender differences with respect to intensifiers (e.g. Stenström et al. 2002) are taken into account by the gender-balanced design of the corpus.

The students were mostly undergraduates with no bilingual background (if so, they have received their entire education, both in school and at university, either in Britain or Germany). Each participant wrote his/ her narrative in response to the following two topics (approximately 500 words per topic):

- You have just received an unfair mark.
- Imagine you receive the results of a very difficult exam which a lot of students normally don't pass and you got the highest mark possible.

Most of the participants used computers to respond; some few handwritten narratives were transcribed before analysis while respecting exact wording, spelling and punctuation. The corpus was designed to be gender-balanced, topic-balanced (one positive and one negative topic) as well as counterbalanced (alternating order of the topics during the experiment) in order to avoid biased results.



The particular corpus design was motivated by the fact that the specific genre of narratives is characterized by the extended use of emotion lexemes and intensifiers, and that the experimental design allowed to control contexts.

## 2.2 Coding and Analysis

As the present paper centres on DI, i.e. two types of intensifiers which co-occur with ANGER/ AERGER and HAPPINESS/ FREUDE lexemes, I extracted frequency lists of such lexemes from the corpus while including only those lexemes that clearly denote emotions (Johnson-Laird & Oatley 1989). I excluded emotion-related lexemes (e.g. *tears*), figurative expressions (e.g. *I was over the moon.*), facial-bodily expressions (e.g. *smile*) and emotion-laden lexemes (e.g. *shit*) (Pavlenko 2008; Dziwirek & Lewandowska-Tomaszczyk 2010), since they are highly context-dependent; even when taking the context into account it was sometimes impossible to categorize them without leaving any ambiguities. Additionally, for classification and in order to avoid any skewed results, I categorized the lexemes according to Parrott's tree structure of emotions (Parrott 2001), which is used in social psychology and comprises a wide range of primary, secondary and tertiary emotions. These three possible stages of emotional or affective states involve basic (e.g. ANGER) and subordinate emotions (e.g. BITTERNESS). In the first place, I also included emotion lexemes in non-affirmative contexts, since I wanted to avoid missing certain types of intensifier use (in the following example the use of the booster, which is under the scope of negation, suggests rather the function of a downgrader; cf. Tagliamonte & Ito 2003: 264; cf. Taboada et. al 2014: 15)

(10) e\_m\_014\_1 Realistically, I would *not* be *excessively upset or traumatised* [...]

However, in my further analysis, I only included intensifiers in co-occurrence with ANGER and HAPPINESS lexemes that were used in affirmative contexts and therefore actually function as upgraders or downgraders. The following list gives a short overview over my decisions and some special cases concerning the inclusion and exclusion of intensifiers. The main criterion for the inclusion was a functional one, i.e. the items in question clearly and unambiguously intensified, upgraded or downgraded (Quirk et al. 1985), the co-occurring emotion lexemes.

Included were:

- adverbial subjuncts (Quirk et al. 1985), e.g. *extremely angry*
- exclamatory how (Quirk et al. 1985: 591), e.g. *how frustrating*
- reduplicated intensifiers (Quirk et al. 1985: 447), e.g. *very, very pleased*
- emphasizeers which clearly have a grading function (Quirk et al. 1985: 583), e.g. *really enraged*
- correlatives (Quirk et al. 1985: 941, 1000), e.g. *not only/ just ...but, the...the*

- coordinated, asyndetic elements and ellipsis (Quirk et al. 1985: 942), e.g. *I was so happy and [so] excited*.
- comparatives (Quirk et al. 1985: 467), e.g. *more than satisfied*
- focusing subjuncts functioning as boosters (Lorenz 1999: 115-116), e.g. *particularly annoying* and the German stylistic variation of *sogar* (Zifonun et al. 1997: 882) which functions as intensifier, e.g. *gar unverschämte Behandlung [...]*
- the German intensifier *einfach* (not the modal particle) (Zifonun et al. 1997: 988), e.g. *einfach frustrierend*
- intensifiers that were not under the scope of the negation (cf. Tagliamonte & Ito 2003: 264) as in the following hypothetical sentence, e.g. *If it was the case of losing marks but still passing, I wouldn't have been so annoyed*.

and

- DI by two types of intensifiers (cf. Stenström et al. 2002: 149; cf. Taboada et al. 2014: 21-22), e.g. *I'[m] just so happy [...]*.

Excluded were:

- focusing subjuncts (Quirk et al. 1985: 604), e.g. *even*
- German modal particles (Zifonun et al. 1997: 1209), e.g. *doch, einfach*
- comparatives in the sense of 'it is more accurate to say' (Quirk et al. 1985: 467), e.g. [...] *I would be more angry than upset*.
- content disjuncts (Quirk et al. 1985: 622), e.g. *natürlich ärgerte ich mich*
- additive conjuncts (Quirk et al. 1985: 635), e.g. *vor allem etwas wütend*
- repeated items that can be considered to be emphasised (Taboada et al. 2014: 10), e.g. *quälen und quälen*

In a further step and in addition to the analysis of DI occurring in the elicited corpus, I cross-checked the results in two large-scale corpora, the BNC<sup>4</sup> and the DeReKo.<sup>5</sup>

### 3. Results

#### 3.1. Frequencies and distribution of double intensification

The quantitative analysis revealed that DI exists both in English and German and with respect to ANGER and HAPPINESS. However, in comparison to

<sup>4</sup> The British National Corpus (<http://corpus.byu.edu/bnc/>).

<sup>5</sup> The German Reference Corpus (<http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/>) accessible over COSMAS II (<https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>).

simple intensification it seems to be a rare phenomenon.

In both languages, I only found three instances of DI with respect to ANGER (cf. Table 2), i.e. 2%,<sup>6</sup> whereas simple intensification co-occurred in English with 45 anger lexemes, i.e. 28%, and in German with 63 anger lexemes, i.e. 31%. With respect to HAPPINESS DI was also rare. Only three instances of DI could be identified with English happiness lexemes, i.e. 1% in contrast to 83 instances of simple intensification, i.e. 20%.

In German, only 5 instances of DI occurred, i.e. 1%, in contrast to 139 instances of simple intensification, i.e. 27%. Tables 2 and 3 summarize the distribution and frequencies of anger (cf. Table 2) and happiness (cf. Table 3) lexemes (tokens) in the English and German corpus.

	English		German	
	tokens	relative to total	tokens	relative to total
<b>total lexemes</b>	162	-	199	-
<b>intensified lexemes</b>	48	30 %	66	33 %
<b>- simple intensification</b>	45	28 %	63	31 %
<b>- double intensification</b>	<b>3</b>	<b>2 %</b>	<b>3</b>	<b>2 %</b>

Table 2: Intensification in English and German of the emotion concept ANGER/ AERGER. The percentages of co-occurring intensifiers, i.e. intensified lexemes that are further categorized into simple and double intensification, were calculated relative to the total number of emotion lexemes.

	English		German	
	tokens	relative to total	tokens	relative to total
<b>total lexemes</b>	411	-	512	-
<b>intensified lexemes</b>	86	21 %	144	28 %
<b>- simple intensification</b>	83	20 %	139	27 %
<b>- double intensification</b>	<b>3</b>	<b>1 %</b>	<b>5</b>	<b>1 %</b>

Table 3: Intensification in English and German of the emotion concept HAPPINESS/ FREUDE. The percentages of co-occurring intensifiers, i.e. intensified lexemes that are further categorized into simple and double intensification, were calculated relative to the total number of emotion lexemes.

In the BNC, the exact same types of English DI identified in the data at hand were also very rare. *Just so happy* occurred only 0.04 instances per million words, *just really annoying/ upset, actually near enough/ hated* and *a little bit*

<sup>6</sup> The percentages of co-occurring emotion lexemes were calculated relative to the total number of all anger or happiness lexemes (cf. Table 2 and 3).

*too/ proud* not at all (cf. Table 4). In the DeReKo, the frequencies of the German types of DI found in the elicited corpus were also very low and are summarized in Table 5.

	<i>just so happy</i>	<i>just really annoying/ upset</i>	<i>actually near enough/ hated</i>	<i>a little bit too proud</i>
<b>BNC (total)</b>	<b>0.04</b>	-	-	-

Table 4: Frequency ('instances per one million words') of English DI.

	<i>wirklich sehr freuen</i>	<i>so sehr freuen</i>	<i>wirklich so froh</i>	<i>so unglaublich freuen</i>	<i>wirklich schon leicht wütend</i>	<i>einfach ein wenig neidisch</i>	<i>einfach nur unglaublich freuen</i>	<i>fast ein bisschen wütend</i>
<b>DeReKo (total) written</b>	<b>0.09</b>	<b>0.0002</b>	<b>0.0004</b>	<b>0.0002</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0006</b>

Table 5: Frequency ('instances per one million words') of German DI.

### 3.2 Types of double intensification

In my corpus, I found different types of DI categorized in Table 6. If we have a look at the distribution of these different types across the languages and concepts under discussion, we find that the Germans tend to use unidirectional DI, i.e. they use two upgraders or two downgraders, and bidirectional DI, i.e. one upgrader and one downgrader or vice versa, whereas the English only use bidirectional DI (cf. Table 7).

However, a cross-check in the BNC suggests that unidirectional DI, i.e. the use of two upgraders (UU) and two downgraders (DD), are nevertheless possible in English. Table 8 summarizes the emotion lexemes in the BNC which co-occurred with *really very*, which might be a near equivalent of the German *wirklich sehr*, and Table 9 those that co-occurred with *just a bit*, which might be considered to be analogous to German *fast ein bisschen*.

*Really very* occurred 1.81 instances per million words in co-occurrence with adjectives. However, *really very happy* occurred only once, rarely with other happiness lexemes and *really very* with respect to ANGER was not featured at all. I found no instances in the BNC of *nearly a bit angry* or *just a bit angry*, however, some instances of *just a bit* (0.63 instances per million [+adj], 0.15 instances per million [+verb], 0.38 instances per million [+adv]) and among them some few in co-occurrence with emotion lexemes and also with respect to ANGER (cf. Table 9).

	English	German
<b>unidirectional (UDI)</b>		
<b>upgrader &amp; upgrader (UU)</b>	-	g_f_002_2 Ich freue mich wirklich so sehr über die 1 [...] ['really very']
<b>downgrader &amp; downgrader (DD)</b>	-	g_f_012_1 Ich werde dann <i>fast ein bisschen</i> wütend, weil [...] ['nearly a bit']
<b>bidirectional (BDI)</b>		
<b>upgrader &amp; downgrader (UD)</b>	e_f_023_2 To add to this, considering this was a subject which I'd never thought I was good at and <i>actually near enough</i> hated, [...]	g_f_027_1 Sehr enttäuscht und auch <i>wirklich schon leicht</i> wütend, [...] ['really slightly']
<b>downgrader &amp; upgrader (DU)</b>	e_m_026_2 I get <i>a little bit too proud</i> when I do something I deem to be impressive.	g_m_010_2 Ich freu mich <i>einfach nur unglaublich</i> . ['just incredibly']

Table 6: Types of DI categorized into UDI, i.e. two intensifiers scaling either upwards (UU) or downwards (DD), and BDI, the first intensifier scaling upwards, the second one downwards (UD) or vice versa (DU).

	English		German	
	ANGER	HAPPINESS	AERGER	FREUDE
<b>UU</b>	-	-	-	X
<b>DD</b>	-	-	X	-
<b>UD</b>	X	X	X	-
<b>DU</b>	X	X	-	X

Table 7: Distribution of types of DI.

The two boosters *so incredibly* – perhaps comparable to the German *so ungläublich* – also occurred in the BNC, but rarely (0.3 instances per million words) and only twice in co-occurrence with emotion lexemes (*sad* and *humiliating*) which are not part of ANGER or HAPPINESS.

In order to pin down the emerging functions of the two intensifiers involved in cases of DI, it is necessary to consider the local and global context in closer detail. I exemplify this in the following section, where I present the results of the contextual analysis which also took the EE into account. I argue that in cases of DI one of the intensifiers fulfils, apart from upgrading or downgrading, yet another function.

	collocates	raw frequencies
BNC (total)	<i>exciting</i>	2
	<i>nervous</i>	2
	<i>unhappy</i>	2
	<i>anxious</i>	1
	<i>happy</i>	1
	<i>enjoyable</i>	1
	<i>pleasant</i>	1
	<i>sad</i>	1
	<i>unsatisfactory</i>	1
	<i>worried</i>	1

Table 8: Collocates of DI by *really very* [+adj] in English.

	collocates	raw frequencies
BNC (total)	<i>concerned</i>	2
	<i>jealous</i>	2
	<i>anxious</i>	1
	<i>disappointed</i>	1
	<i>frustrated</i>	1
	<i>grumpy</i>	1
	<i>irritating</i>	1
	<i>pissed off</i>	1
	<i>sad</i>	1
	<i>shocked</i>	1
	<i>surprised</i>	1
	<i>worried</i>	1

Table 9: Collocates of DI by *just a bit* in English.

### 3.3 Functions

First, let us consider one EE taken from the German corpus. A student has just received the best mark possible and talks about her emotions:<sup>7</sup>

(11) (g\_f\_002\_2)

01 Ich bin *so erleichtert*. [...]

02 Ich bin **wirklich so froh** diese Klausur bestanden zu haben und dann noch so gut, das hätte ich nie erwartet.

03 Das gibt mir wirklich wieder Kraft und neuen Mut für die nächsten Prüfungen.[...]

04 Ich **freu mich wirklich so sehr** über die 1. [...]

05 Ich *freu mich so* über dieses Klausurergebnis und bin auch *etwas stolz* auf mich, [...]

01 'I am *so relieved*. [...]

02 I am **really so happy** that I have passed this exam, and then so well, I would have never expected this to happen.

03 This gives me really new strength and courage for the next exams. [...]

04 I am **really so happy** about receiving an A\*. [...]

05 I am *so happy* about this result and am also *a bit proud* of myself, [...]

DI is used twice in this EE (ll. 02, 04). The emphasizeers *wirklich* ('really') and the booster (*so*) *sehr* ('very') co-occur with *froh* and *freu mich* ('happy').

Taking the whole EE into consideration, i.e. the global context in which the emotion lexemes are displayed, I argue that *wirklich* ('really') has an additional or more prevalent function to that of being an emphasizeer and does not merely have scope over the booster and the emotion lexeme (as Lorenz 1999 or Taboada et al. 2014 would analyze). *Wirklich* rather serves to foreground HAPPINESS which clusters with RELIEF (*erleichtert*, 'relieved', l. 01) and PRIDE (*stolz*, 'proud', l. 05) which are themselves upgraded (*so*, 'so', l. 01) or downgraded (*etwas*, 'a bit', l. 05). It is also worthy to note that *freu mich/ froh* ('happy') occurs three times in this short extract (ll. 02, 04, 05) adding up to this effect. The booster (*so*) *sehr* ('very') in this case of DI consequently fulfils the main grading function (upgrading).

In contrast to previous analyses, which mainly simplified DI, I assign this phenomenon the status of an emergent discourse pattern (Ariel 2008). It stands out because of its exceptional function of foregrounding (Gumperz 1992a) the prevalent emotion in a complex cluster of several emotion concepts.

In English, I found comparable examples. In line 08 of the following EE, the diminisher *just* is used together with the booster *so* in co-occurrence with the

<sup>7</sup> The numbers given indicate sentence numbers and refer to the ones represented in the extracts chosen and not to the ones of the whole narrative. The words printed in bold italics highlight the instances of DI; co-occurring patterns are represented in italics. The German extracts have been translated into English.



emotion lexeme *happy* and also foregrounds HAPPINESS:

(12) (e\_f\_024\_2)

- 01 I am *so happy* that I could scream and dance with joy in the middle of everyone [...]
- 02 It was all *too exciting*. [...]
- 03 It makes me want to do more exams so I can experience *this amazing feeling* again and again. [...]
- 04 I think the *most shocking and surprising* thing about this whole experience is that I got full marks. [...]
- 05 Everyone is *so happy and proud* of me for getting my grades. I have received many well done cards and just friendly texts. [...]
- 06 My parents are *very, very pleased* for my [sic].
- 07 They know I worked really hard to get the results that I did and they know I will continue to work hard for my next exam.
- 08 I'[m] *just so happy* that I have been able to complete an exam that is so tough that a lot of students are not normally able to pass it.
- 09 This has really given me *a boost of confidence* and also made me believe that next time I can achieve the same results and that I can pass extremely difficult exams once again.

HAPPINESS is the prevalent emotion here and clusters with EXCITEMENT (l. 02), SHOCK (l. 04), SURPRISE (l. 04), PRIDE (l. 05), CONFIDENCE (l. 09) and PLEASURE (l. 06, the latter experienced by the parents) all being part of the EE. Again, the emotion lexeme *happy* occurs two times more (l. 01, l. 05), intensified by the booster *so*.

Having now focused much on intensifiers foregrounding certain emotions, I would like to introduce the idea that the first intensifier in cases of DI can also serve as backgrounding device. In the following EE, a student who has received an unfair mark vents her feelings. She is particularly annoyed about the fact that the supervisor seems not to have read her work properly and that another student who apparently has written down the same arguments received a better grade:

(13) (g\_f\_012\_1)

- 01 Ich bin *sehr enttäuscht*. [...]
- 02 Ich versuche Verständnis dafür aufzubringen, dass Dozenten ja sehr viel zu korrigieren haben [...], merke aber [...], dass ich auch *wirklich genervt* bin, da Dozenten ja auch erwarten, dass man wissenschaftliche Artikel sehr genau liest. [...]
- 03 Ich werde dann *fast ein bisschen wütend*, weil ich mich nicht ernst genommen fühle, [...]
- 04 *Mich nervt es* [sic] dass ich jetzt mit der Arbeit zum Dozenten gehen muss [...]
- 01 'I am *very disappointed*. [...]
- 02 I try to show understanding that lecturers have to do a lot of corrections, [...] but realize [...] that I am also *really annoyed*, as lecturers also expect you to read research papers in detail. [...]
- 03 I then get *nearly a bit angry*, because I feel that I am not taken seriously [...]
- 04 I am *annoyed* that I have to go to the lecturer now to discuss my work [...]



*Fast* ('nearly') and *ein bisschen* ('a bit'), two downgraders, more precisely approximators, co-occur here with *wütend* ('angry'; l. 03). However, I argue again that the analysis of *fast* ('nearly') as downgrader having scope over *ein bisschen* ('a bit') is insufficient. The prevalent function of *fast* seems to be not that of intensification but that of backgrounding ANGER. The foregrounded emotions of the cluster explicated in this EE are DISAPPOINTMENT (l. 01), intensified by the booster *sehr* ('very') and especially ANNOYANCE, which is repeated twice (l. 02 and l. 04) and emphasized by *wirklich* ('really').

In English, backgrounding a certain emotion, here by using one downgrader and one upgrader (l. 06), seems also possible. In the following EE, a student talks about his feelings after having received full marks:

(14) (e\_m\_026\_2)

- 01 Initially, I would be in *shock*.
- 02 "How on earth did this happen?"
- 03 I would think to myself. [...]
- 04 I would probably tell a lot of people.
- 05 Back in school, I was terrible at keeping my good grades a secret; not much has changed since then.
- 06 I get **a little bit too proud** when I do something I deem to be impressive.
- 07 I've tried *to reel that in a little bit* these days, but it still sneaks out on special occasions.[...]
- 08 In the longer term, such success may not necessarily be a good thing –
- 09 I've gotten into a habit recently of doing just enough to get by, so a good grade like this might lead to *a little bit of complacency* on my part, but in general I would be *very happy* – and very lucky – if such a situation was to occur at this stage of my university career.

The approximator *a little bit* and the booster *too* co-occur here with the emotion lexeme *proud* (l. 06). Again, analysing *a little bit* as taking scope over *too proud* or as operating on the clause level seems to provide only one part of the overall picture. *A little bit* can certainly be assigned a hedging and an apologetic function – this is supported by the fact that *a little bit* is also directly repeated in the following line (l. 07), co-occurring with *to reel that in* – but I argue that it also serves to background PRIDE in the overall EE. Additionally, COMPLACENCY, an emotion closely related to PRIDE, is premodified and hedged by the quantifier *a little bit of* (l. 09). The foregrounded emotions in this cluster are therefore SHOCK (l. 01) and HAPPINESS (l. 09), the latter being intensified by the booster *very*.

In sum, DI is used both in English and German in order to foreground or background (by using a first intensifier) certain emotions in an EE which might also be intensified (by using a second intensifier). Table 10 and 11 summarize the types of DI – categorized according to those functions – that occur in the English and German corpus. Collocating emotion lexemes as well emerging patterns in the EE, in the left and right local context of DI, i.e. intensifiers and

emotion concepts, are also listed.

German seems to provide various options for foregrounding (*einfach, einfach nur, so, wirklich*), i.e. different types of intensifiers and hence types of DI (unidirectional DI and bidirectional DI), whereas in English foregrounding only seems to be possible by using a downgrader and an upgrader (DU) or vice versa (UD), more precisely *just really/ just so* or *actually near enough* (bidirectional DI). Backgrounding certain emotions is achieved in German by using two downgraders (unidirectional DI) while in English one downgrader together with one upgrader – as in the case of foregrounding – is used (DU).

function	intensifier	intensifier	collocate	emerging patterns in the EE	
foregrounding	just	really	annoying	really	ANNOYANCE
	just	really	upset		-
	just		happy	so	HAPPINESS
				too	EXCITEMENT
				most	SHOCK
				most	SURPRISE
				very	PLEASURE
	(a boost of)	CONFIDENCE			
backgrounding	a little bit	too	proud	-	SHOCK
				(a little bit of)	COMPLACENCY
				very	HAPPINESS

Table 10: Foregrounding and backgrounding in English.

In the next section, I will discuss my overall findings, the rarity of DI, the existing types and emerging functions. I will further argue that intensifiers can be assigned the status of contextualization cues (Gumperz 1982, 1992a), a term stemming from interactional sociolinguistics.

function	intensifier	intensifier	collocate	emerging patterns in the EE	
foregrounding	wirklich	unglaublich	freue mich	(ein gewisser)	STOLZ
	wirklich			ganz schön	ÜBERRASCHUNG
	fast	ein wenig	neidisch	-	AERGER
	wirklich	unglaublich	freu mich	echt	BEGEISTERUNG
				riesig	FREUDE
				so	STOLZ
				etwas	ENTSPANNUNG
		(so) sehr	freu(e) mich	so	ERLEICHTERUNG
		so	froh	so	FREUDE
				etwas	STOLZ
backgrounding		schon leicht	wütend	sehr	ENTTÄUSCHUNG
				umso	WUT
		ein bisschen	wütend	sehr	ENTTÄUSCHUNG
				wirklich	VERÄRGERUNG

Table 11: Foregrounding and backgrounding in German.

#### 4. Discussion

When considering the quantitative results of this study, first of all, the fact that DI seems to be a rare phenomenon, the relatively small size and nature of the corpus under investigation, i.e. in comparison to other large-scale corpora (e.g. the BNC) or with respect to genre (I have only investigated personal narratives), has to be taken into account. However, when I cross-checked instances of English DI analyzed in this paper in the BNC, I found the low frequencies corroborated (cf. 3.1). Furthermore, *just really* only occurred four times in co-occurrence with other emotion lexemes (*frightened, happy, like* (2x)). *Actually near enough* and *a little bit too* did not occur with any other emotion lexemes than *hated* or *proud*.

The same applies to German. In the DeReKo the exact same types of DI discussed in this paper are non-existent or at least very rare (cf. 3.1). *Fast ein bisschen, einfach nur unglaublich/ so unglaublich* and *einfach ein wenig* occur only seldom with other emotion lexemes (e.g. *enttäuscht*).

So all in all, DI, especially with respect to ANGER and HAPPINESS, can rightly be called a rare phenomenon. This is why we might assign this phenomenon the status of a marked configuration (Givón 1993), which is per definitionem rare, more complex and therefore more effortful to process

(Fetzer 2011). We can further assume if two types of intensifiers are used despite their complexity, that this is not arbitrary, but "communicatively functional and meaningful" (Fetzer 2011: 259).

The qualitative results, first of all the claim that there are different types of DI in English and German and that the English do not use unidirectional DI, was only partly confirmed by further corpus research. In the BNC, I found instances of two upgraders (*really very*, cf. 3.2). However, *really very happy* occurred only once in the BNC, rarely with other happiness lexemes and *really very* with respect to ANGER was not featured at all (cf. 3.2). *Incredibly so* was not found with respect to ANGER or HAPPINESS (cf. 3.2). So, all in all, the use of two upgraders in English is mostly non-existent with respect to ANGER and HAPPINESS but seems in general possible with other emotion lexemes. Nearly the same applies to the use of two downgraders in English (cf. 3.2). It is non-existent with respect to HAPPINESS, and possible but rare with respect to ANGER and other emotion lexemes.

In conclusion, we can say that cross-linguistic differences concerning different types of DI in English and German and with respect to ANGER and HAPPINESS do exist. However, further qualitative and especially quantitative analyses that investigate the phenomenon of DI also with respect to further emotion concepts are needed.

In the contextual analysis two possible functions of DI emerging in the EE were identified. I claimed that the first intensifier serves as foregrounding or backgrounding device with respect to a certain emotion concept, whereas the second one is used to intensify the co-occurring emotion lexeme. In this respect, intensifiers, especially the first one in cases of DI, can be considered to be – apart from being sub-unit emotion parameters – contextualization cues (Gumperz 1982, 1992a), a term stemming from interactional sociolinguistics.

#### Contextualization cues

serve to highlight, foreground or make salient certain phonological or lexical strings vis-à-vis other similar units, that is they function relationally and cannot be assigned context-independent, stable, core lexical meanings. Foregrounding processes, moreover, do not rest on any one single cue. (Gumperz 1992a: 232)

Such cues trigger inferential processes and contribute to the signalling of contextual presuppositions (Gumperz 1982, 1992a). The qualitative analysis showed that such contextualization cues, i.e. the first intensifier in cases of DI, exist in English and German and that they pattern with further cues, emotion concepts, activated by emotion lexemes. Hereby, one emotion concept is foregrounded or backgrounded, i.e. signalled to be prevalent or not in a cluster of co-occurring emotion concepts explicated in the EE.

As we have seen in the analysis of emerging types of DI, the nature and combination of the cues fulfilling those functions may differ cross-linguistically. These different "contextualization conventions" (Gumperz 1992b: 51)

displayed by the two speech communities in question may lead to differences in interpretation or even misunderstandings (Gumperz 1982). This might be even more the case, as contextualization cues are "habitually used and perceived but rarely consciously noted and almost never talked about directly" (Gumperz 1982: 131).

All in all, DI is a rare phenomenon and the different types identified in this study differ cross-linguistically. Moreover, intensifiers are in cases of DI multifunctional; they are, apart from being sub-unit emotion parameters, contextualization cues and therefore play a crucial role in contextualization processes. This is certainly one of the reasons why the phenomenon of DI deserves more attention in research, especially in studies focusing on the sub-unit emotion parameter of intensification.

## 5. Conclusion

This contrastive study has shown that the phenomenon of DI is clearly not one which is easy to tackle, but should be systematically included in studies on emotions and their sub-unit parameters since the identified patterns of use and the occurrences of different types of DI (bidirectional DI and unidirectional DI) suggest cross-linguistic differences in English and German.

What became also clear is that the local and global context plays a decisive role in the analysis. Only by taking it into account was it possible to pinpoint emerging functions. This underlines again the importance of discursive approaches and that the recent call for research in context in the field of emotion research (Beger & Jäkel 2009; Constantinou 2014) is more than justified.

However, further contrastive studies on DI with respect to various emotion concepts are needed. This would allow to identify and further quantify language-specific, emerging and salient contextualization cues and patterns (Gumperz 1992a; Ariel 2008) not only with respect to ANGER and HAPPINESS.

The awareness of such patterns might ultimately contribute to a better understanding and a more successful communication between different speech communities (Gumperz 1992b). As misunderstandings, i.e. "different interpretations" (Gumperz 1982: 132), might arise when "contextualization conventions of [the] native society are mapped onto the conversational practices in the host language" (Gumperz 1992b: 51), the results of this study should be implemented e.g. in language pedagogy. The explicit teaching and awareness-raising of language-specific emergent and frequent patterns, e.g. the rare use of unidirectional DI in English, which seems additionally to be restricted to certain emotion concepts, can certainly avoid potential misunderstandings in contact situations.

## 6. Acknowledgments

I am deeply grateful to the two anonymous reviewers as well as the editor for helpful comments on the first version of this article. Moreover, many thanks to the German Academic Research Foundation (DAAD) for financial support and to my colleagues, students and research participants without whom this study would have been impossible.

## REFERENCES

- Allerton, D.J. (1987). English intensifiers and their idiosyncrasies. In P. Steele & T. Threadgold (eds.), *Language Topics*. (pp.15-31). Amsterdam: Benjamins.
- Ariel, M. (2008). *Pragmatics and Grammar*. Cambridge: CUP.
- Bäcklund, U. (1973). *The collocations of adverbs of degree in English*. Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis.
- Beger, A. & Jäkel, O. (2009). ANGER, LOVE and SADNESS revisited: Differences in emotion metaphors between experts and laypersons in the genre psychology guides. *Metaphorik.de* 16/2009. <http://www.metaphorik.de/16/BegerJaekel.pdf>.
- Bolinger, D. (1972). *Degree Words*. The Hague: Mouton.
- Cislaru, G. (2014). Patterns of allocentric emotional expressions, a contrastive study. In F. Baider & G. Cislaru (eds.), *Linguistic Approaches to Emotions in Context*. (pp. 113-135). Amsterdam: Benjamins.
- Claridge, C. (2010). *Hyperbole in English. A corpus-based study of exaggeration*. Cambridge: CUP.
- Constantinou, M. (2014). Conceptual metaphors of anger in popularized scientific texts. In F. Baider & G. Cislaru (eds.), *Linguistic Approaches to Emotions in Context*. (pp. 159-188). Amsterdam: Benjamins.
- Dziwirek, K. & Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2010). *Complex emotions and grammatical mismatches. A contrastive corpus-based study*. Berlin: De Gruyter.
- Fellbaum, C. & Mathieu, Y. Y. (2014). A corpus-based construction of emotion verb scales. In F. Baider & G. Cislaru (eds.), *Linguistic Approaches to Emotions in Context*. (pp. 99-112). Amsterdam: Benjamins.
- Fetzer, A. (2011). I think this is I mean perhaps this is too erm too tough a view of the world but I often think... Redundancy as contextualization device. *Language Sciences* 33, 255-267.
- Givón, T. (1993). *English grammar: A function-based introduction*. Amsterdam: Benjamins.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP.
- Gumperz, J.J. (1992a). Contextualization and Understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (eds.), *Rethinking context. Language as interactive phenomenon*. (pp. 229-252). Cambridge: CUP.
- Gumperz, J.J. (1992b). Contextualization Revisited. In P. Auer & A. Di Luzio (eds.), *The contextualization of language*. (pp. 39-53). Amsterdam: Benjamins.
- Horn, L. (1989). *A natural history of negation*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Johnson-Laird, P. & Oatley, K. (1989). The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion*, 3, 81-123.
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion. Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: CUP.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago/London: University of Chigaco Press.



- Langacker, R.W. (1987, 1991). *Foundations of Cognitive Grammar (vols. 1 & 2)*. Stanford, CA.: Stanford University Press.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. & Dziwirek, K. (eds.) (2009). *Studies in cognitive corpus linguistics*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. & Wilson, P. (2010). A contrastive perspective on emotions: surprise. *Review of Cognitive Linguistics*, 8, 321-350.
- Lorenz, G. (1999). *Adjective Intensification – Learners versus Native Speakers. A Corpus Study of Argumentative Writing*. Amsterdam: Rodopi.
- Parrott, G. (2001). *Emotions is Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: language and Cognition*, 11, 147-164.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.
- Sheinman, V. & Tokunaga, T. (2009). AdjScale: Visualizing differences between adjectives for language learners. *IEICE Transaction of Information and Systems, E92-D*, 8, 1542-1550.
- Stenström, A.-B., Andersen, G. & Hasund, I.K. (2002). *Trends in Teenage Talk*. Amsterdam: Benjamins.
- Taboada, M., Carretero, M. & Hinnell, J. (2014). Loving and hating the movies in English, German and Spanish. *Contrastive Linguistics*, 14, 127-161.
- Tagliamonte, S. & Ito, R. (2003). Well weird, right dodgy, very strange, really cool: Layering and recycling in English intensifiers. *Language and Society*, 32, 257-279.
- Ungerer, F. (1988). *Syntax der englischen Adverbialien*. Tübingen: Niemeyer.
- Van Mulken, M. & Schellens, P.J. (2012). Over loodzware bassen en wapperende broekspijpen. Gebruik en perceptie van taalintensiverende stijlmiddelen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 34(1), 28-55.
- Wierzbicka, A. (2009). Language and metalanguage: Key issues in emotion research. *Emotion Review*, 1, 3-14.
- Zifonun, G., Hoffmann, L. & Strecker, B. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.





# "It must be obvious that this line of argument is utterly inconsistent...": on attitudinal qualification in English judicial discourse across legal systems

**Davide MAZZI**

University of Modena and Reggio Emilia  
Department of Linguistic and Cultural Studies  
Largo Sant'Eufemia 19, 41121 Modena, Italy  
davide.mazzi@unimore.it

La questione delle strategie con cui parlanti e scriventi si pongono di fronte agli eventi comunicativi cui prendono parte, suscita l'attenzione dei linguisti da oltre un decennio. In quest'ottica, Biber et al. (1999) impiegano il termine 'stance' per designare l'espressione di giudizi e valutazioni, indagandone l'uso a cavallo di diversi registri (conversazione, prosa accademica e giornalistica). Inoltre, Conrad & Biber (2000) si soffermano sui diversi modi in cui parlanti e scriventi utilizzano gli avverbiali per contraddistinguere i diversi tipi di 'stance': tra questi, la 'stance' epistemica, intesa come formulazione della posizione di chi parla/scrive rispetto a certezza, veridicità o limitazioni di una proposizione, è stata analizzata con particolare riferimento al discorso accademico (Hyland 1998 e 2005a). In questo contesto, la 'stance' epistemica è stata frequentemente correlata all'uso di strumenti quali 'hedges' e 'boosters', rispettivamente impiegati per esprimere con maggiore o minore assertività le proposizioni del parlante/scrivente. Questo saggio attinge a queste ricerche e ha come obiettivo di intraprendere uno studio comparativo di 'hedges' e 'boosters' in un'altra area del discorso specialistico, il discorso legale esemplificato dal genere delle sentenze. Lo studio è basato su due corpora comparabili e sincronici: il primo include sentenze emesse dalla Corte Suprema della Repubblica d'Irlanda, mentre il secondo comprende testi analoghi della Corte di Giustizia dell'Unione Europea. In quanto tale, la ricerca muove a partire da dati provenienti da due sistemi giuridici che differiscono quanto all'uso della lingua inglese (lingua ufficiale v. lingua franca). Il saggio presenta così i risultati di un'analisi qualitativa e quantitativa di 'hedges' e 'boosters' rilevati attraverso gli strumenti della linguistica dei corpora (Ädel & Reppen 2008; Scott 2009). I risultati mettono in luce i contesti in cui i giudici irlandesi e comunitari tendono ad intensificare il proprio discorso in modo caratteristico: ad esempio, si è potuto osservare che i giudici irlandesi impiegano l'avverbio *clearly* con l'intento di enfatizzare l'interpretazione delle norme da essi prediletta. È così interessante notare che i dati stabiliscono un collegamento tra l'uso degli elementi presi in esame in contesto, da un lato, e le diverse ed eterogenee culture giuridiche in cui l'intensificazione è utilizzata, dall'altro.

## **Parole chiave:**

stance, hedges, boosters, corpus, discorso, genere, sentenze, argomentazione.

## **1. Introduction**

The question of how speakers or writers qualify their contribution to the communicative events they take part in has preoccupied applied linguists for over a decade now. In this respect, studies such as Biber et al. (1999) and Hyland (2005a) have focused on the notion of stance as an attitudinal dimension encompassing features that refer to ways writers convey their judgments or opinions about and commitments to the truth value of what they are writing about. Stance thus denotes the ways writers stamp their personal

authority onto their arguments or step back and disguise their involvement, and it is expressed to varying degrees through attitude markers and self-mentions, to name but a few widespread tools (McGrath & Kuteeva 2012).

A number of works of relevance to the present research have analysed the discourse items through which stance may be codified. Accordingly, Conrad & Biber (2000) and Mazzi (2008a) deal with adverbials of stance as those elements commenting on the content or style of a clause or a specific part of a clause, whereas Hyland (1998, 2005b) examines hedges and boosters in the process of academic knowledge negotiation. On the one hand, he observes that hedges contribute to the weakening of claims through an explicit qualification of the writer's commitment. Overall, therefore, they show doubt and suggest that information is presented less as an accredited fact than as an opinion; as forms of mitigation of the writer's illocutionary force (Thaler 2012), hedges may therefore be employed to convey deference and respect for colleagues' views. On the other hand, boosters enable writers to assert a proposition with confidence, thereby making strong claims about a state of affairs. On the affective plane, they can "mark involvement and solidarity with an audience, stressing shared information, group membership, and direct engagement with readers" (Hyland 1998: 350).

In addition, stance has been investigated in a wide range of discourse areas and genres. For instance, Hu & Cao (2011) undertake a comparative study of hedging and boosting in applied linguistics abstracts across English and Chinese journals, whilst McGrath & Kuteeva (2012) delve into practices of stance and engagement in pure mathematics research articles. Moreover, Fetzter (2006) discusses the pragmatic role of hedging as a communicative strategy of evasiveness in the context of political interviews, and at the same time she correlates references to the media frame by interviewers with the function of boosting a request for a piece of information. Finally, Vass's (2004) insightful article addresses the main socio-cognitive aspects of the use of hedges in two legal written discourse genres, i.e. US Supreme Court opinions and American law review articles. Since Vass's analysis of the relationship between hedging and a number of prototypical features of the selected genres, i.e. context and communicative purpose, is limited to a fairly restricted corpus size (5 judicial opinions and as many articles), research on forms of attitudinal qualification could usefully be extended to larger homogeneous data sets.

In light of the above, the aim of this paper is to undertake a corpus-based comparative study of hedges and boosters as frequent tools used to express the speaker/writer's tentative or strong commitment to their own propositions within judicial settings. The focus therefore remains on legal discourse, but with regard to a single genre: more specifically, hedges and boosters will be observed in the judgments delivered by two courts – the Court of Justice of the European Union (hereinafter, 'the ECJ') and the Supreme Court of the

Republic of Ireland (henceforward, 'the SCI') – in the field of agriculture, a highly controversial area which has been the matter of heated debate between European institutions and Member States for a few decades. In Section 2, the materials on which the research is based are discussed and analytical criteria are clarified, whereas Section 3 is dedicated to a presentation of the findings which are discussed in Section 4.

## 2. Materials and methods

The study is based on two synchronic comparable corpora: the first one, the *ECJ corpus*, includes the English version of 50 judgments issued by the Court of Justice of the European Union (279,604 words altogether); the second, the *SCI corpus*, features 46 judgments delivered by the Supreme Court of Ireland (352,753 words).

Judgments are a prominent genre of legal discourse, and they have attracted scholarly attention from a variety of perspectives. From a legal-theoretical point of view, judgments have been studied as the site where the judges' adjudicating power takes concrete form. Emphasis has therefore been laid on the role of justification in judicial decision-making (Alexy 1989), and a large number of now-classic works have focused on the methods through which judges weigh and balance the sources of law they rely upon, e.g. statutes, *travaux préparatoires* and prior court decisions (Goodrich 1987; Peczenik 1989). From a discursive point of view, there has been a spate of interest in the relationship between the structure of judicial texts (Mazzi 2007a) and their distinctive rhetorical properties (cf. Pontrandolfo 2013 on phraseology). Typically, judgments begin with the identification of the court the case was tried in and the parties involved; they proceed with a review of the facts of the case, and they then invariably take a markedly dialogic shape where the arguments of the parties are interwoven to the judges' own line of argument (Cornu 2000; Mazzi 2008b) before the verdict is reached.

In the analysis of judicial discourse, a comparative perspective has often been adopted, either across languages or across legal systems (Pontrandolfo & Goźdź-Roszkowski 2014). As far as the present study is concerned, the two sources were chosen for two reasons. First of all, they reflect the use of English across native and non-native contexts; secondly, the choice is indicative of the fact that the creation of such supra-national bodies as the European Union has brought not only speakers but also different and at times heterogeneous legal systems closer together (Maley 1994; Barceló 1997). EU Membership has had a strong impact on common-law countries like the United Kingdom and the Republic of Ireland: from a legal point of view, these have yielded to Community law, i.e. a legal system largely influenced by the civil-law tradition, and they have had to create a new legal infrastructure to accommodate the influx of vast amounts of EC/EU legislation in economic and

social matters (Byrne & McCutcheon 1996; Dimitrakopoulos 2001; Tomkin 2004). From a more inherently linguistic perspective, these native English-speaking countries have had to come to terms with a different legal and judicial system, in which the use of language might not necessarily overlap with the standards and conventions they have traditionally adopted in domestic legislation. From a lexico-semantic viewpoint, for instance, there may always be room for slight discrepancies in the use of a wide range of lexical items (characteristically, technical terms and modal verbs), each of which has a pivotal role to play in the production and the interpretation of judicial texts (cf. Wagner 2002 on problems related to the use of the controversial spatio-temporal terms 'night' and 'dwelling house').

The criteria of corpus design were essentially fourfold. First of all, the homogeneity of the judicial subject-matter covered by the judgments was an important parameter: for both corpora, only judgments concerning agriculture were selected.<sup>1</sup> Secondly, the homogeneity of the sources was secured, because the judgments were issued by two courts of last resort in the respective jurisdictions, i.e. EU law and the legal system of the Republic of Ireland. Thirdly, the two sources were chosen with a view to their capability of representing English in use in both a native English-speaking national context – i.e. Ireland – and a supra-national context such as the EU, where English is not necessarily the language of the parties involved.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ECJ judgments were downloaded from the official website of the Court of Justice of the European Union, i.e. <<http://curia.europa.eu/juris/recherche.jsf?language=en&jur=C&td=ALL>>. The URL directs users to a very detailed webpage, where one can set a wide range of search parameters – e.g. Period or Date, Authentic language, Subject-matter and Case status: in our case, *last 5 years* was set as Period or Date, *English* under Authentic language and *Cases closed* under Case status, whereas not only *Agriculture* but also other related terms suggested by the webpage itself were inserted as Subject-matter, e.g. *Agricultural structures, Animal feedingstuff, Beef and veal, Cereals, Coffee, Eggs and poultrymeat* etc. As regards SCI judgments, they were also downloaded from the Court's official website, namely <<http://www.supremecourt.ie/Judgments.nsf/SCSearch?OpenForm&I=en>>: the advanced search function allows one to insert any string in the quest for judgments, in addition to any judge's name one or more cases may be retrieved with. For the purpose of this study, the item *Agriculture* was used as the only search term in that it enabled us to come up with almost as many judgments as those already inserted in the *ECJ corpus*.

<sup>2</sup> Although the paper is not intended to deal with language policy, the fact remains that language is indeed a major issue in so far as the two corpora are concerned. At an EU level, the language of proceedings is by rule the one used in the application, whereas judges conventionally deliberate in French as a common language (cf. Berteloot 1999 and <[http://curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2\\_7024/](http://curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2_7024/)>). This implies that in most cases, the English version of judgments is actually a translation from another language. This increases the interest in a variety of English, as it were, employed in a supra-national context across different legal systems. However, it does not prejudice the reliability of the study as it was shown elsewhere that neither the surface of text nor the generic structure of judgments are affected by potentially differing source-languages from which the English version was derived (Mazzi 2007b). As for the Republic of Ireland, it seems equally interesting to note that Article 8 of the Irish Constitution defines Irish as 'the first official language of the country'. However, the Court's judgments are most often delivered in English, even if the *SCI corpus* also includes one judgment (*Ó Murchú v.*

Finally, we made sure that the two corpora were also quantitatively comparable: for the *ECJ corpus*, the carefully constructed search engine of the Court's website was used to retrieve the last 50 judgments delivered by the ECJ on agriculture and its related areas; in the case of the *SCI*, an equivalent advanced search based on the term *agriculture* was launched, with the effect of retrieving a total of 46 judgments. In an attempt to guarantee that the corpora reflect a comparable time span, the websites of the two courts were both accessed for the purpose of corpus design at the end of May 2012. In the context of EU law, however, where agriculture tends to be a hot and at times deeply controversial issue, the time span ultimately covered by the corpus turned out to be more restricted (22 December 2010 – 24 May 2012), because a large number of judgments is pronounced by the court on that topic; by contrast, since agriculture is less often an area on which the Supreme Court of Ireland is called upon to rule, the time span was predictably larger (23 February 2001 – 21 July 2011) for the *SCI corpus*. Overall, the average length of EU judgments was measured as 5,592.08 words, whereas that of Irish texts amounted to 7,668.54 tokens per text.

From a methodological perspective, the study combined corpus and discourse tools (Hunston 2002; Ädel & Reppen 2008; Swales 2009; Gabrielatos et al. 2012) for the purpose of a qualitative and a quantitative investigation of markers of authorial qualification. This implied, first of all, retrieving the top twenty items used for this purpose within each corpus. A wordlist was thus generated for both ECJ and SCI judgments by means of the linguistic software package *WordSmith Tools 5.0* (Scott 2009), with the aim of extracting the most frequent hedges and boosters from the first 200 tokens of each corpus. At the same time, Hyland's (1998) extensive list of hedges and boosters was kept as a reference to identify further elements across the two corpora, because the upper end of the wordlist of either corpus displayed fewer than the intended 20 items.

Secondly, a concordance-based study (Sinclair 2003, 2004) of the selected items was carried out. Concordancing is an insightful on-screen function of linguistic softwares, which enables the analyst to automatically collect all the occurrences of a word or phrase in context. As far as this paper is concerned, concordance lines were used as a basis to identify, at the outset, any recurrent (by definition, exceeding a minimum threshold of 10 entries) collocational and phraseological patterns of the selected hedges and boosters. 'Phraseology' is used here as a general term to account for the tendency of words to come together and make meaning by virtue of their combination (Sinclair 2004). Therefore, 'phraseology' is intended as an umbrella term that refers to an extensive range of items which have often been taken as a starting point to

---

*An Taoiseach & chuid eile*) delivered in Irish and only subsequently translated into English (cf. Article 8.3 of the Constitution).

describe the communicative practices of specialised communities by means of the recurrence of co-occurring items in medium to large-size corpora (Biber et al. 1999; Hunston 2008; Groom 2010). What is argued here is that phraseology may stand as a suitable candidate for the identification of a number of distinctive aspects and a set of recurrent structures of judicial argumentation.

From a practical point of view, the concordance-based study amounted to detecting collocates – i.e. the words our items co-occur with on a regular basis – as well as focusing on 3/6-grams of each element – so that, for instance, the outstandingly frequent chunk *it must be pointed out that* was examined instead of the simple *must*.

Finally, the use of the phraseological patterns of hedges and boosters in context was associated with the major interpretive and argumentative functions they were observed to perform in the two courts' argument. As Section 3 will show, the use of hedges and boosters was identified as being correlated with six main functions, the vast majority of which appears to be evenly distributed across the two corpora. These include, first of all, the courts' outline of the main premises of their line of argument; secondly, the care taken by judges to spell out the court's interpretation as explicitly as possible within controversial disputes; thirdly, the emphasis on a number of common reasoning techniques; fourthly, the effort to respond to competing arguments raised by the parties; in fifth place, the deployment of pragmatic argumentation; and finally, the stress on key judicial requirements in the current case or gaps in available legislation.

### 3. Results

#### 3.1 Preliminary overview

By implementing the methods outlined in Section 2, the most frequent hedges and boosters were retrieved for each corpus. The items are listed in Table 1 below with the related frequency (raw and per 1,000 words):

Item (ECJ)	Raw frequency	Per-1,000-word frequency	Item (SCI)	Raw frequency	Per-1,000-word frequency
must	870	3.11	would	1140	3.23
establish	431	1.54	may	796	2.26
should	392	1.41	should	628	1.78
necessary	258	0.92	could	546	1.55
interpret	244	0.87	must	422	1.19
would	176	0.63	can	300	0.85
Cannot	174	0.62	necessary	281	0.79
Can	174	0.62	might	203	0.57
apparent	116	0.42	cannot	153	0.43
essentially	54	0.19	clearly	129	0.36
actually	53	0.18	very	116	0.33

manifestly	35	0.13	seems	111	0.32
wrongly	21	0.07	indeed	61	0.17
precisely	19	0.06	necessarily	57	0.16
partially	18	0.06	no doubt	45	0.13
necessarily	17	0.06	generally	44	0.13
generally	16	0.05	actually	38	0.11
formally	12	0.04	undoubtedly	28	0.08
admittedly	10	0.04	perhaps	25	0.07
approximately	9	0.03	essentially	22	0.06

Table 1. Most frequent hedges and boosters (*ECJ Corpus* and *SCI Corpus*)

The concordance-based analysis of the items reported in Table 1 led to detect their most recurrent collocational patterns. In turn, these were the basis for the identification of repetitive phraseology. Although these 3/6-grams are examined in the next section, their raw and per-1000-word frequency is outlined in Table 2:

Phraseology (ECJ)	Raw frequency	Per-1,000-word frequency	Phraseology (SCI)	Raw frequency	Per-1,000-word frequency
must be interpreted as meaning that	90	0.32	it would be	66	0.18
it is necessary to	38	0.14	it may be	38	0.11
it must be held that	28	0.10	it must be	37	0.11
it must be pointed out that	19	0.06	necessary for the	29	0.08
it would be	10	0.04			

Table 2. Most frequent phraseology (*ECJ Corpus* and *SCI Corpus*)

In the attempt to describe the textual and argumentative uses of hedges and boosters in each corpus, collocational and phraseological patterns were studied in context: as a result, six main functions were retrieved. These were anticipated in Section 2 and are reviewed in 3.2 below.

### 3.2 Attitudinal qualification in context: the functions of hedges and boosters

The first function with which attitudinal qualification may be correlated is the courts' willingness to outline the main premises of their own reasoning. This amounts to emphasising the cardinal principles behind each court's argument, and it is reserved for the **boosters** *it must be held that* and *it must be* in EU and Irish judgments respectively. In all of its 28 occurrences, *it must be held that* introduces the overriding principle on which the court's argumentation will rest in the remainder of the text: in (1), accordingly, the decision to declare Article 44a of Regulation 1290/2005 and Regulation 259/2008 invalid is not simply based on the fact that they impose an obligation to publish personal

data. Rather, it follows from the straightforward implementation of the fundamental rule of fair balance between respective interests duly underlying any provision of EU law.<sup>3</sup>

- (1) In those circumstances, it must be held that the provisions of European Union law, the validity of which is questioned by the referring court, observe, in so far as they concern the publication of data relating to legal persons, a fair balance in the consideration taken of the respective interests in issue. On the basis of all of the foregoing, Article 44a of Regulation No 1290/2005 and Regulation No 259/2008 must be declared invalid to the extent to which, with regard to natural persons who are beneficiaries of EAGF and EAFRD aid, those provisions impose an obligation to publish personal data relating to each beneficiary without drawing a distinction based on relevant criteria such as the periods during which those persons have received such aid, the frequency of such aid or the nature and amount thereof. (ECJ, Heifert v. Land Essen)

In a similar vein, *it must be* is used to formulate a principle of Irish legal decision-making in 43.3% of its *SCI Corpus* entries. In particular, the cluster colligates with the verbs *remember*, *recall*, *bear in mind*, *assume*, *presume*, *emphasise* and *appreciate* whose semantic preference is that of stating the starting point of the court's appraisal of facts in cases such as (2). Here, the Supreme Court of Justice was requested to assess the proper implementation of EU norms into the national legislative framework. In order to determine whether an act of the *Oireachtas* – i.e. the Irish Parliament – does more than merely transposing EU law into the domestic legal framework, the argument goes, the premise to be borne in mind is that the relevant principles should be derived less from the implementing act itself than from the Directive or Regulation the Act is designed to implement:

- (2) However, in applying that test to a case in which the regulation is made in purported exercise of the powers of the Minister under s. 3 of the 1972 Act, it must be borne in mind that, while the parent statute is the 1972 Act, the relevant principles and policies cannot be derived from that Act, having regard to the very general terms in which it is couched. In each case, it is necessary to look to the Directive or Regulation and, it may be, the treaties in order to reach a conclusion as to whether the statutory instrument does no more than fill in the details of principles and policies contained in the EC or EU legislation. (SCI, Maher et al. v. Minister for Agriculture)

The second function documented by the corpus data is that of **boosters** spelling out the courts' interpretation in hard cases where the difficulty lies in decoding controversial legal terms or norms. In EU texts, this function is overwhelmingly associated with the phraseology *must be interpreted as meaning that*: the highly formulaic nature of the cluster is such that all of its 90 occurrences are devoted to the settlement of disputes by way of an authoritative clarification of the meaning of controversial passages in legislation. In (3), for instance, the Court proceeds to pronouncing judgment by defining the putatively correct interpretation of Subheading 0207 of the first annex to a regulation on the proper quantification of poultry tariffs:

<sup>3</sup> In all numbered examples, the words/phrases under investigation are underlined, whereas any salient collocate is in bold typeface. Moreover, the case each example is taken from is reported in brackets at the end of each passage.



- (3) Subheading 0207 12 90 of Annex I to Commission Regulation (EEC) No 3846/87 of 17 December 1987 [...] must be interpreted as meaning that a poultry carcass under that subheading has to be completely drawn, so that it is prejudicial to its tariff classification if part of the guts or trachea, for example, are still attached to the carcass following a mechanical gutting process. (ECJ, *Stolle v. Hauptzollamt-Hamburg*)

In Irish judgments, the function is again served by a **booster**, i.e. *clearly*. The adverbial is used by judges for the purpose of stressing what they see as the preferred interpretation of the law: more specifically, 35.3% of its occurrences signal that the Court is disambiguating controversial terminology by referring to its settled case law. In (4), the meaning of the disputed phrase *power of adjudication* is explained by the Court, which stresses the consistency between the proposed interpretation in the current case and that expressed in *Haughey v. Moriarty*:

- (4) The court then went on to consider the question as to whether what they described again as '**this power of adjudication**' can be considered to be one normally and necessarily exercised by a legislature in a democratic state. The use of the latter phrase is clearly a reference to its use in the judgment of this court in *Haughey v. Moriarty*, where the court said: [...] (SCI, *Ardagh et al. v. Maguire et al.*)

From a more inherently argumentative perspective, it is remarkable that three of the functions identified in the data appear to be closely linked with a number of reasoning techniques to be retrieved in both corpora. The first of these corresponds to a use of **boosters** that highlights some of the Courts' well-established reasoning processes, as it were: in the case of EU judgments, it is apparent that judges are keen on procedural aspects – e.g. case law-oriented practices – they deliberately stress as being the secure foundations for their verdict in the case at hand. This can be pointed out with regard to 21.1% of *it is necessary to*, invariably embedded in the larger pattern [*it is necessary to + analyze/consider + the/its + wording/scope*], as in (5). In order to dispel any doubt about the suitable interpretation of the expression *prevents an on-the-spot check from being carried out*, whose transposition into the various EU languages has been markedly heterogeneous, the Court recalls the standard procedure of looking at the context, as well as the scheme of the related regulation:

- (5) In that regard, it should be borne in mind that, according to the Court's settled case-law, in interpreting a provision of European Union law, it is necessary to consider not only **its wording** but also its context and the objectives pursued by the rules of which it is part [...]. It must be observed, first of all, that the actual wording of Article 23(2) of Regulation No 796/2004 does not contain any indication as regards the meaning to give to the expression 'prevents an on-the-spot check [from being carried out]'. [...] In view of the linguistic differences, the purport of the concept of European Union law in question cannot be determined on the basis of an exclusively textual interpretation. That expression must therefore be interpreted in the light of the context in which it is used and of the aims and scheme of the regulation of which it is part [...]. (ECJ, *Omejc v. Republika Slovenija*)

In SCI judicial opinions, the use of **boosters** in the same respects tends to underlie the Court's deployment of "argument from legislative intentions" (Summers 1991; Mazzi 2014a), whereby the judges' decision ultimately rests

on their purported knowledge of the legislators' intentions at the moment when the rule in question came into force. This is the case with both 5.4% of the occurrences of *clearly* and 40% of those of *no doubt*. The former significantly collocates with items sharing a distinctive semantic preference of 'volition', e.g. *envisage*, *intend*, *it be (not) the intention* and *unwilling*: in (6), thus, Justice Keane justifies his standpoint that Ministers are prevented from including a provision for the creation of an indictable offence in a statutory norm, on the grounds that this was the actual resolve of the *Oireachtas* as it passed the relevant legislation. In (7), likewise, the thesis is that only under special circumstances can members of the public be denied the right to access information retained by public bodies. In an equally emphatic way, the remark is supported by the view that this precisely corresponds to the legislature's willingness:

- (6) While a Minister in his particular area of responsibility was undoubtedly entitled to give effect to principles and policies which had never been enacted by the *Oireachtas* but were contained in an EC measure, that could only be done by invoking the powers conferred on ministers by S.3 of the 1972 Act. Where a Minister availed of those powers, as he could have done in this case, he was precluded from including in the instrument a provision for the creation of an indictable offence. That was clearly intended by the *Oireachtas* as an important limitation on the power of ministers to give effect by delegated legislation to EC measures and they could not have envisaged that a Minister would circumvent that prohibition by purporting to make the order under other legislation which contained no indication that it was intended to be used for the purpose of giving effect to EC measures. (SCI, *Browne v. Attorney General*)
- (7) As was emphasised by O'Donovan J in the *Minister for Agriculture and Food v. The Information Commissioner* (2000) 1 I.R. 309 at 319, in the light of its preamble, it seems to me that there can be no doubt but that it was the intention of the legislature when enacting the provisions of the Freedom of Information Act, 1997, that it was only in exceptional cases that members of the public at large should be deprived of access to information in the possession of public bodies and this intention is exemplified by the provision of s. 34 (12)(b) of the Act which provides that a decision to refuse to grant access to information sought shall be presumed not to have been justified until the contrary is shown. (SCI, *Sheedy v. Information Commissioner*)

Predictably, the line of reasoning of both ECJ and SCI also implies responding to competing arguments raised by one of the parties. This best characterises the next function of attitudinal qualification across the two corpora. To begin with, the selected items may mark the onset of the Court's own counterclaims, as with *it must be pointed out that* in ECJ judgments. In 26.3% of its occurrences, the **booster** collocates with dialogic formulations in which the opposing argument by one of the parties can be readily perceived, e.g. *unlike what \* pointed out* or *although it is true that*. In (8), therefore, the Court's statement that the main objective of Regulation 1/2005 is to protect animals during transport ought to be read as a counter-argumentation to the disputed (if credible) allegation that the regulation envisages the elimination of technical barriers to trade along with a smooth operation of market organisations:

- (8) As regards the objectives of Regulation No 1/2005, it must be pointed out that, although it is true that the elimination of technical barriers to trade in live animals and the smooth operation of market organisations, referred to in recital 2 in the preamble to that regulation, form part of the purpose of that regulation in the same way as they formed part of that of Directive 91/628, of which Regulation No 1/2005 constitutes the extension, it is, however, apparent from recitals 2, 6 and 11 in the preamble to that regulation that, like that directive, its main objective is the protection of animals during transport. (ECJ, *Danske Svineproducenter v. Justitsministeriet*)

In the *SCI corpus*, the response to competing arguments often takes the form of passages where the Court offers varying degrees of concession to the arguments it seeks to reverse. As a result, whereas the booster in (8) emphasizes the Court's own standpoint, the two elements observed in the Irish texts qualify the opposing argument, either in more tentative terms (cf. 23.7% of the corpus entries for *it may be*) or with a more assertive tone (32.2% of *undoubtedly*). In (9), accordingly, Justice Fennelly argues that the point made by the Minister for Agriculture – notably that the presence of bone spicules, a processed animal protein the marketing of which is forbidden by EU law, justified the action of impounding a cargo – was not to be discarded as completely irrelevant, but rather as a minor one compared to the main issue of proceedings. And in (10), the actual merit in the argument that the milk quota scheme has to be defined at an EU level is challenged by the Court, whose ruling is that implementation plans are left to Member States to determine, instead:

- (9) On the other hand, the Minister says that the second issue has potential future relevance. It may be important in other cases to know whether the presence of bone spicules, without direct evidence of processed animal proteins, will justify the sort of actions taken. Nonetheless, it seems to me that it is necessary to address the second question only if a positive answer is given to the first. If the Minister had no power, under the 2000 Regulation, to issue recall instructions or search and seizure notices, it does not matter whether the product was allegedly contaminated with processed animal protein or merely with other irrelevant and harmless foreign matter. If she had not the power, she could not do it. (*SCI, Minister for Agriculture et al. v. Albatros Feeds Ltd.*)
- (10) It is undoubtedly the case that the milk quota/super levy scheme is intended to be tightly regulated by the EC institutions and that the manner in which it operates in all the member States is regularly monitored by the Commission. However, that does not alter the fact that, in specific areas, the EC has decided that the manner in which it is to be implemented in the member States is to be left to the member States to determine. (*SCI, Maher et al. v. Minister for Agriculture*)

The construction of the Court's own argument equally serves as the context for a specific function of **hedgies**, namely the deployment of pragmatic argumentation (Carbonell 2013; Mazzi 2014b). This is an inherently consequentialist argument form, whereby "judges often defend a decision by referring to the consequences of application of a particular legal rule in the concrete case" (Feteris 2002: 349). Of the many variants of pragmatic argumentation discussed so far in the literature, "Variant II" (Van Poppel 2012) appears to be frequent in the two corpora under investigation: the Court holds that a decision should not be reached on the grounds that it would bring about

undesirable effects. This variant of pragmatic argumentation is correlated to the 3-gram *it would be* in 60% of its ECJ occurrences, and 57.6% of its SCI entries. The correlation between the cluster and Variant II of pragmatic argumentation is significant in both EU and Irish judgments, and it becomes particularly evident in the former due to its strong colligational ties with negatively evaluative adjectives denoting the downsides of the decision dispreferred by the Court, e.g. *excessive*, *inconsistent with* and *manifestly contrary to*:

- (11) Like the farmers who have applied for livestock aid, farmers who have applied for aid under Article 22 of Regulation No 1257/1999 [...] and who fail to comply with the rules on the identification and registration of bovine animals run the risk of the same legal consequences [...]. In those circumstances, it would be inconsistent with the principle of equal treatment if the situation of farmers who applied for aid under Article 22 of Regulation No 1257/1999, which is subject to a condition relating to density of livestock, were treated differently from the situation of farmers who applied for livestock aid, with only the latter having the right to be informed by the national authorities that any animals found not to be correctly identified or registered in the system for the identification and registration for bovine animals are to count as animals found with irregularities liable to have legal consequences, such as a reduction in or exclusion from the aid concerned. Furthermore, that difference in treatment could not be objectively justified. (ECJ, Nagy v. Mezőgazdasági)
- (12) I am satisfied that it would be a step too far to infer such a power in an Act which did not expressly provide for such a power. Further, I am satisfied that to make such an inference would be to legislate – a matter for the Oireachtas, not a court of law. Indeed, it would be an unconstitutional construction of the Act of 1993. (SCI, Quinn v. Attorney general et al.)

What is common to both passages is the Courts' use of a **hedge** to expatiate on the undesirable consequences of a decision they will eventually reject as unacceptable. In (12), Justice Denham warns that allowing for the special power advocated by the one of the defendants – i.e. the Minister for Agriculture – on a regular basis, would not simply force the Supreme Court to legislate, but more generally lead to the adverse effect of an unconstitutional construction of an Act of the *Oireachtas*. In (11), similarly, the ECJ is requested to establish whether farmers applying for livestock aid and those applying for aid under Regulation No 1275/1999 are to be treated differently for any reason. Accordingly, it offers an insightful reading based on the cogent nature of the principle of equal treatment, which underlies an instance of pragmatic argumentation best schematised in Table 3 below:

Variant II	ECJ text
1. Action X should not be performed	1. Action X (i.e. ruling that <i>farmers who have applied for livestock aid and farmers who have applied for aid under Article 22 of Regulation No 1257/1999</i> should be treated differently) should not be performed.
1.1a Action X leads to Y	
1.1b. Y is undesirable	1.1b. Y is undesirable ( <i>it would be inconsistent with the principle of equal treatment</i> )
1.1a-1.1b' (If action X leads to Y and Y is undesirable, then action X should not be performed)	

Table 3. Variant II of pragmatic argumentation in *Nagy v. Mezőgazdasági*

Finally, a peculiarity of Irish judgements lies in the use of **boosters** to either draw attention to judicial requirements that the Supreme Court deems fundamental in the current case, or highlight gaps in the legislation in force at the time the case is tried. The former applies to 24.2% of the attested occurrences of the whole pattern [*necessary for the x to do y*] instantiated in (13), where Justice Fennelly recalls that defendants in the main dispute are demanded to demonstrate that plaintiffs are *guilty of inordinate and inexcusable delay* whenever the burden of proof falls upon them. Moving on to the SCI's intention to identify conspicuous lacks in legislation, this is often expressed by means of *indeed*: in 9.8% of its attested uses, this item leads the judge to point out the areas that current norms hardly ever cover in a satisfactory manner (cf. 14 below):

- (13) The governing consideration is that first stated by Hamilton C.J., namely that "the courts have an inherent jurisdiction to control their own procedure and to dismiss a claim when the interests of justice require them to do so". It is always necessary for the defendant applicant to demonstrate, and he bears that burden, that the plaintiff has been guilty of inordinate and inexcusable delay. Subject to that, however, the court should aim at a global appreciation of the interests of justice and should balance all the considerations as they emerge from the conduct of and the interests of all the parties to the litigation. (SCI, Anglo-Irish Beef Processors Ltd. et al. v. Montgomery et al.)
- (14) I can well understand how infelicities and omissions in the Instrument led Murphy J. to observe of Rule 7(2) that "This may prove to be a difficult provision to construe as to when the information must be given to the superior officer". Indeed, the Instrument is completely silent on that important topic. (SCI, Curley v. Arbour Hill)

#### 4. Discussion

The findings presented in Section 3 show that boosters tend to outnumber hedges across the two corpora, even though the two items ranked first in the SCI wordlist (*would* and *may*) would normally be classified as hedges. This study has been less concerned with a separate investigation of hedging and boosting than with the overall identification of important aspects of attitudinal qualification in two comparable data sets from the same genre. In the main, hedges and boosters can be seen to have an important function as markers of judicial discourse across the two courts.

Most importantly, they operate at the intersection of three inter-related dimensions of judicial argumentative discourse in both corpora, i.e. a sense of putative objectivity, authoritativeness, and the search for cogent and convincing arguments. As regards the courts' purportedly objective tone, first of all, the use of hedges in examples such as (12) may be read in line with Vass's (2004: 134) view that this type of attitudinal qualification creates "an impression of objectivity and prevent[s] future conflict, especially regarding future applications of the decision". Accordingly, the choice of hedging and the simultaneous deployment of pragmatic argumentation may serve a two-fold purpose. The former enables the court to pass judgment without imposing its

will over the parties' argument or sounding too straightforward. At the same time, the use of pragmatic argumentation raises the profile of the court's reasoning in that it does not appear as symptomatic of the court's attempt to prevail over opposing arguments as it is of worries about the undesirable effects a different decision would produce in the long term.

From the viewpoint of the courts' authoritativeness, secondly, the occurrences of hedges and boosters in the contexts best described in examples (8)-(10) project a highly favourable image for both courts, i.e. that of adjudicating institutions which pronounce a verdict only after carefully balancing the needs and arguments put forward by the parties in the dispute. As we could see, there is a distinctively dialogic character in the observed use of *it must be pointed out that*, *it may be* and *undoubtedly*. This is indicative of the trend to warrant serious consideration for any major aspect covered in the parties' line of reasoning, whether in the form of broader allegations (cf. 8) or more explicitly formulated arguments (9 and 10 alike). Likewise, the courts' recourse to argument from legislative intentions – as for *clearly* and *no doubt* in (6)-(7) – may lend itself to interpretation on two levels: the first of these is a great boost to the SCI's own credentials, because knowledge of the *Oireachtas*'s intentions could imply the Court's rigorous scrutiny of any preparatory document informing the parliamentary debate and eventually leading to the law's enforcement (cf. Summers 1991). The second level at which argument from legislative intentions might be read has something to do with the Court's emphasis on the ultimate willingness of the *Oireachtas*. This might be closely linked with the search for convincing support for its own standpoint, in so far as this is argued to coincide with the scheme with which the law was passed. Indeed, it might be argued that the Court is striving to reinforce its own argument, while at the same time shifting the responsibility for a potentially controversial decision to another, highly influential subject, such as the *Oireachtas* itself. This is an example of how hedges and boosters are relevant as discursive resources for signalling the courts' quest for cogent arguments. This becomes equally evident in the choice of the hedge *it may be* in (9) as well as in the preference for pragmatic argumentation in (11)-(12). Not only does *it may be* soften the illocutionary force of an opposing argument to ultimately "reinforce the justice's line of argumentation" (Vass 2004: 134), but there is also a high degree of strategic maneuvering behind pragmatic argumentation, as documented in Section 3.

The notion of 'strategic maneuvering' was introduced by pragma-dialectic scholars of argumentation to refer to "the continual efforts made in all moves that are carried out in argumentative discourse to keep the balance between reasonableness and effectiveness" (Van Eemeren 2010: 40). The simultaneous pursuit of both aims is a distinctive trait of pragmatic argumentation: it is as reasonable to contend in (11) that the importance of the principle of equal treatment prevents the ECJ from reaching decisions that

would undermine its uniform and ubiquitous application, as it is a valid concern for the SCI to make sure that no Acts of the *Oireachtas* are constitutionally misconstrued. Nevertheless, these arguments also serve as powerful rhetorical weapons for both courts to have the upper hand in the resolution of serious disputes.

On a final note, it is not only noteworthy that hedges and boosters were reported to be closely connected with the onset of recurrent argumentative patterns across the two courts, with special reference to argument from legislative intentions and pragmatic argumentation. It is equally interesting that corpus data suggest the presence of context-specific differences between the two courts worth further investigation in future research. As documented elsewhere (Mazzi 2014a), on the one hand, the ECJ rather impersonally proceeds to the quest for legal truth, as it were, by laying strong, unmediated emphasis on a preferred interpretation arising from a set of influential sources including (but not limited to) the Court's settled case law. On the other hand, the findings presented here are indicative of SCI's proclivity to negotiate its adjudicating role in terms of a cline between assertive and cautious approaches to the interpretation of controversial legislation. SCI Justices therefore do more than just reiterate the importance of key interpretative requirements in the judicial process, in that they sometimes even take a critical stance with respect to the gaps of the legislation they are supposed to elucidate and enforce. This sheds light on an essential dimension of hedges and boosters that invites further corpus-based comparative investigations, i.e. the capability of such forms of attitudinal qualification to reflect clear interactional and institutional understandings of judges as socially situated writers (Hyland 1998) operating within their respective legal system and culture.

## REFERENCES

- Ädel, A. & Reppen, R. (2008). The challenges of different settings. An overview. In A. Ädel & R. Reppen (eds.), *Corpora and discourse. The challenges of different settings* (pp. 1-6). Amsterdam: Benjamins.
- Alexy, R. (1989). *A theory of legal argumentation. The theory of rational discourse as theory of legal justification*. Oxford: Clarendon Press.
- Barceló, J. J. (1997). Precedent in European Community Law. In N. MacCormick & R. Summers (eds.), *Interpreting precedents. A comparative study* (pp. 407-436). Aldershot: Dartmouth.
- Berteloot, P. (1999). Le droit à la langue de l'Union Européenne. In E. Jayme (ed.), *Langue et droit* (pp. 345-362). Bruxelles: Bruylant.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Byrne, R. & McCutcheon, P. (1996). *The Irish legal system*. London: Butterworths.

- Carbonell, F. (2013). Reasoning by consequences: Applying different argumentation structures to the analysis of consequentialist reasoning in judicial decisions. In C. Dalman & E. T. Feteris (eds.), *Legal argumentation theory: Cross-disciplinary perspectives* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer.
- Conrad S. & Biber, D. (2000). Adverbial marking of stance in speech and writing. In S. Hunston & G. Thompson (eds.), *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 56-73). Oxford: Oxford University Press.
- Cornu, G. (2000). *Linguistique juridique*. Paris: Montchrestien.
- Dimitrakopoulos, D. G. (2001). The transposition of EU Law: 'Post-decisional' politics and institutional autonomy. *European Law Journal*, 7, 442-458.
- Feteris, E. T. (2002). A Pragma-dialectical approach of the analysis and evaluation of pragmatic argumentation in a legal context. *Argumentation*, 16, 349-367.
- Fetzer, A. (2006). "Minister, we will see how the public judges you". Media references in political interviews. *Journal of Pragmatics*, 38, 180-195.
- Gabrielatos, C., McEnery, T., Diggle, P.J. & Baker, P. (2012). The peaks and troughs of corpus-based contextual analysis. *International Journal of Corpus Linguistics*, 37, 151-175.
- Goodrich, P. (1987). *Legal discourse*. London: MacMillan.
- Groom, N. (2010). Closed-class keywords and corpus-driven discourse analysis. In M. Bondi & M. Scott (eds.), *Keyness in Text* (pp. 59-78). Benjamins: Amsterdam.
- Hu, G. & Cao, F. (2011). Hedging and boosting in abstracts of applied linguistics articles: a comparative study of english- and chinese-medium journals. *Journal of Pragmatics*, 43, 2795-2809.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S. (2008). Starting with the small words. Patterns, lexis and semantic sequences. *International Journal of Corpus Linguistics*, 13, 271-295.
- Hyland, K. (1998). Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Text*, 18, 349-382.
- Hyland, K. (2005a). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7, 173-192.
- Hyland, K. (2005b). *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Maley, Y. (1994). The language of the law. In J. Gibbons (ed.), *Language and the law* (pp. 11-50). London: Longman.
- Mazzi, D. (2007a). *The linguistic study of judicial argumentation. Theoretical perspectives, analytical insights*. Modena: Il Fiorino.
- Mazzi, D. (2007b). The construction of argumentation in judicial texts: Combining a genre and a corpus perspective. *Argumentation*, 14, 21-38.
- Mazzi, D. (2008a). "I first have to decide whether there were any notes in the first place. I consider that there probably were": Adverbials of stance in equity judges' argumentation. *Textus*, 21, 505-522.
- Mazzi, D. (2008b). La sentenza come genere argomentativo: una riflessione linguistica. In G. Garzone & F. Santulli (eds.), *Il linguaggio giuridico. Prospettive interdisciplinari* (pp. 239-262). Milan: Giuffrè.
- Mazzi, D. (2014a). "The words are plain and clear...": On interpersonal positioning in the discourse of judicial interpretation In R. Breeze, M. Gotti & C. Sancho Guinda (eds.), *Interpersonality in legal genres* (pp. 37-60). Bern: Peter Lang.
- Mazzi, D. (2014b). "Our reading would lead to...": Corpus perspectives on pragmatic argumentation in US Supreme Court judgments. *Journal of Argumentation in Context*, 3, 103-125.
- McGrath, L. & Kuteeva, M. (2012). Stance and engagement in pure mathematics research articles: Linking discourse features to disciplinary practices. *English for Specific Purposes*, 31, 161-173.



- Peczenik, A. (1989). *On law and reason*. Dordrecht: Kluwer.
- Pontrandolfo, G. (2013). La fraseología como estilema del lenguaje judicial: el caso de las locuciones prepositivas desde una perspectiva contrastiva. In L. Chierichetti & G. Garofalo (eds), *Discurso profesional y lingüística de corpus. Perspectivas de investigación* (pp. 187-215). Bergamo: CELSB.
- Pontrandolfo, G. & Goźdź-Roszkowski, S. (2014). Exploring the local grammar of evaluation. The case of adjectival patterns in American and Italian judicial discourse. *Research in language*, 12, 71-91.
- Scott, M. (2009). *WordSmith tools 5.0*. Liverpool: Lexical Analysis Software.
- Sinclair, J. (2003). *Reading concordances. An introduction*. London: Longman.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the text. Language, corpus and discourse*. London: Routledge.
- Summers, R. (1991). Statutory interpretation in the United States. In N. MacCormick & R. Summers (eds.), *Interpreting statutes* (pp. 407-459). Aldershot: Dartmouth.
- Swales, J. (2009). Afterword. In M. Charles, D. Pecorari & S. Hunston (eds.), *Academic writing. At the interface of corpus and discourse* (pp. 291-294). London: Continuum.
- Thaler, V. (2012). Mitigation as modification of illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, 44, 907-919.
- Tomkin, J. (2004). Implementing community legislation into national law: The demands of a new legal order. *Judicial Studies Institute Journal*, 4, 130-153.
- Van Eemeren, F. H. (2010). *Strategic maneuvering in argumentative discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Van Poppel, L. (2012). The Strategic function of variants of pragmatic argumentation in health brochures. *Journal of Argumentation in Context*, 1, 97-112.
- Vass, H. (2004). Socio-cognitive aspects of hedging in two legal discourse genres. *Ibérica*, 7, 25-141.
- Wagner, A. (2002). The legal discourse of the common law. A game of chess. *International Journal for the Semiotics of Law*, 15, 345-360.



# **(Im)politeness: norm and context (using the example of Georgian political talk-shows)**

**Manana RUSIESHVILI & Rusudan DOLIDZE**

Tbilisi State University

Department of English Philology

ave. Chavchavadze, 36, 0179, Tbilisi, Georgia

manana\_rusieshvili@yahoo.co.uk, rusudan\_dolidze@yahoo.com

Bekanntlich weicht das "postmoderne" Konzept der Höflichkeit von Browns & Levinsons Theorie (1987) in mehrfacher Hinsicht ab. Zunächst betrachtet es die (Un-)Höflichkeit zu Recht als eine Form der sozialen Praxis, bei der umstritten ist, was die Diskursteilnehmenden als höflich oder unhöflich einschätzen (Eelen 2001; Mills 2011). Des Weiteren wird die (Un-)Höflichkeit als kontextuell situiert und als im Diskursrahmen aktualisiert betrachtet (Culpeper 2005). Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Höflichkeitsnormen in der modernen georgischen Sprache und damit, wie sie im Kontext verändert und/oder aktualisiert werden. Es wird insbesondere untersucht, unter welchen Umständen "harmlose Strategien" grob oder unhöflich werden. Darüber hinaus prüft der Beitrag die Verbindung zwischen Machtverhältnissen und Intentionalität/Nichtintentionalität im Kontext. Analysiert werden Transkriptionen von Wahlkampfdebatten georgischer politischer Führungspersonlichkeiten im Rahmen von vier Talk-Shows, die von staatlichen und privaten georgischen TV-Sendern im Zeitraum von Januar bis September 2012 ausgestrahlt wurden.

## **Stichwörter:**

(Un-)Höflichkeit, politischer Diskurs, Debatten, Norm, Kontext.

## **1. Introduction**

As is well known, while presenting their political views politicians frequently compare and contrast them to the opposing parties' platforms in order to make their advantages clearly visible to the public. Moreover, the main reasons why politicians participate in political TV debates are to promote their own opinions, their party and their political images, at the same time defaming their political opponents. Thus pre-election debates can be considered to be a platform for political interchanges in which, as noted by García-Pastor (2008: 101), the debaters intend to damage and dominate the opponent by showing the antagonism that underlies and shapes their relationship.

This paper aims to explore the strategies Georgian political leaders used while debating with their opponents in a pre-parliamentary election period. More specifically, relying on the general theoretical framework which will be discussed below, this paper makes the first attempt in Georgia to explore the following interconnected issues: a) how the rules of political shows and verbal duels between the participants (employing both linguistic and extralinguistic means) interact with the (im)politeness norms of Georgian society, b) how "harmless" verbal strategies and structures making up non-face threatening acts on the explicit, verbal level of the language (advice, questions, praise) become face threatening in context and finally, c) how power relationships in

the context of political TV debates are related to impoliteness in Georgian political discourse.

The data for the study are made up of the transcriptions of seven sessions of four hour-long talk shows dedicated to pre-election debates for the Georgian Parliament, with Georgian political leaders (from both government and opposition parties) taking part, and broadcast on Georgian TV channels between January and September, 2012.

## **2. Theorising the interrelationship between impoliteness and power**

It has long been argued that one of the disadvantages of the fundamental model of politeness by Brown & Levinson (1987) is that it does not contain a clear definition of impoliteness except to suggest that impoliteness is an absence of politeness (Eelen 2001: 98-104; Bousfield 2008: 43) or "is equated with failing to use politeness strategies" (Tracy 2008). The post-Brown and Levinson approach to (im)politeness, classed as "contestable" (Harris 2007) or "post-modern" (Terkourafi 2005), departs from the original theory in several aspects. Firstly, it rightly looks at (im)politeness as a form of social practice which is deemed to be contested with participants of the discourse making assessments as to what is polite or impolite (Eelen 2001; Mills 2003; Watts 2003; Harris 2007). Secondly, (im)politeness is looked at as contextually situated, that is, enacted within discourse (Culpeper et al. 2003; Culpeper 2005). In addition to this, post-modern (im)politeness research argues that impoliteness is not inherent in language and needs to be judged against the norms of a community of practice/activity type in a particular context (Culpeper 2008: 20). This clearly means a shift of the focus of analysis from isolated lexical units, propositions or speech acts associated with a traditional Brown & Levinson (1987) approach, towards longer stretches of discourse as well as its prerequisites which are the lead-in set and the response of other participants (Bousfield 2008, 2010). In this respect, (im)politeness has already been explored with regard to the interactions that occur during a number of contexts, such as army training (Culpeper 1996), prime minister's question time (Harris 2001), television quiz shows (Culpeper 2005), political TV debates (Luginbühl 2007), presidential campaign debates (García-Pastor 2008) and so on.

The concept of (im)politeness is frequently associated with two factors: a) intentionality/un-intentionality and b) expression of power in the context. Impoliteness occurs (1) if the speaker communicates face-attack intentionally and (2) the hearer perceives and/or constructs behaviour as intentionally face-attacking, or a combination of (1) and (2) (Culpeper, 2005: 38). However, there is still no final agreement about which term would be the most appropriate to characterise intentionally offensive utterances (Bousefield 2010). Terkourafi (2008) considers the term "rudeness" to be the most

appropriate one to describe such behaviour, whereas Tracy (2008) prefers the term "face-attack". We will adopt the latter term, but emphasise the fact that verbal attack (direct or indirect) is not only intentional in debates between political opponents, but also, permitted and expected.

Verbal performance of the host and participants of political shows on TV has been attracting considerable attention. For instance, while discussing forms of conversational violence in political TV debates, Luginbühl (2007: 1374) defines an act of conversational violence as a drastic restriction of the individual's conversational rights which may affect the speaker's conversational efficiency. He also singles out the most common strategies employed by politicians in such debates and argues that in the majority of cases "the arguments presented are secondary; the main issue is the fight" (Luginbühl 2007: 1375). Watts (1991: 58) also maintains that the central meaning of power "involves a conflict of interests rather than a consensus". Moreover, as noted by García-Pastor (2008: 102), politicians discredit their opponents and coerce them into a specific course of action in their interchanges. This gives place to a discursive struggle which evinces the interrelation between impoliteness and power in political debates.

### **3. The Georgian political spectrum: setting the scene, political parties as CofP**

The Georgian geo-political situation, along with the fact that Georgia is a relatively small nation, means that it is often viewed as a bridge between European and Asian cultures, creating a sense of cultural hybridity (Rusieshvili 2010).

The Georgian political community can be looked on as a distinct Community of Practice (CofP) with well-defined political platforms, codes of behaviour and even style and manner of speech (Petriashvili 2009). Moreover, before the Parliamentary elections of 2012 the whole jigsaw spectre of the Georgian Political Community consisted of several small CofPs with distinct roles and arrangements of power variables within each CofP. On the arena of political battles in Georgia, in the pre-election period, active political parties comprised three distinct blocks: a) governmental party; b) a "radical" opposition not taking part in the work of parliament but opposing the government in the majority of economic or political issues and c) a "mild" opposition comprised of politicians known for their desire to constructively cooperate with the government and because of this, accused of being "satellites" by the radical opposition. All these parties have their followers in society as politics is very much rooted in the everyday life of Georgia.

The Georgian language heads a group of Kartvelian languages of the Iberian-Caucasian family and is characterised by a complex paradigm of verbal and nominal systems (Imedadze & Tuite 1992). Another typical feature of a

Georgian verb is the insertion of inflexions denoting grammatical as well as honorific meaning into a verb itself. Thus the use of V/t forms of a personal pronoun is not mandatory. However, when used, normally only V forms are used with plural verb address forms and the t forms are used only with singular verb forms. Clearly, V forms are deferential and distancing whereas t forms express solidarity and familiarity.

#### 4. Data and methodology

As part of the pre-election campaign 2012, debates were considered as a powerful tool presented to the participants of the debates in order to convince the electorate of the advantages of their political platforms over those of their opponents. As the pre-election debates were held between the members of the government and of the opposition, they naturally involved adversarial and face damaging acts which, as argued by Harris (2001), include accusations, criticism, contempt and ridicule and which are not only sanctioned in this discourse but also expected and rewarded. While analysing verbal performance of politicians participating in the political show "Arena", Luginbühl (2007) discusses several strategies employed while defaming the opponent, which include asking a question, giving advice, speculating, etc. and concludes that "although inoffensive on the surface, these speech acts often imply serious attacks on the integrity of the opponents" (Luginbühl 2007: 1374-1376) enabling the politicians to show their capacity for handling political conflicts.

Our primary interest lays in the verbal strategies which are part of *a priori* non-face threatening acts in the system of the language and thus are not considered to be rude or insulting *per se* but acquire face threatening connotations in the context. In order to explore such cases, the research embraces the following: it explores a) linguistic and extra-linguistic<sup>1</sup> (paralinguistic) means used in the Georgian context of the political talk show while (directly and indirectly) attacking the face of the opponent; (b) the ways politeness norms are modified in the context; (c) reasons behind the indirect or direct acts of face-attack and their connection to power relationships between the debaters. These issues constitute the main research issues addressed in this article.

The data of the study are based on seven hour-long sessions of four political talk shows belonging to both governmental and opposition parties. Out of the talk shows selected for analysis, one was known as government-oriented, one was classed neutral and two as sympathising with the opposition. Although all

---

<sup>1</sup> By *extra-linguistic (paralinguistic) means* we refer to prosodic strategies employed by the speakers (pitch of the voices, tempo, intonation, etc.), which add contextual hints to the stretch of the discourse, as well as to the speakers' facial expressions and gestures.

four shows were monitored by a moderator, they were conducted in two different formats: in two of them the moderator interviewed the participants one after the other, with one of the opponents in the studio and the other(s) participating live from elsewhere, whereas in the other two shows both participants took part in the debate simultaneously. The role of the moderator was quite significant in all shows and included the rights to interrupt the participants and to ask additional questions. The moderators were all female, whereas out of six interviewees three were female and three male, within the range of 35-45 years of age.

## 5. Analysis of the examples

Below we report several extracts<sup>2</sup> which illustrate the employment of both indirect strategies, which indirectly attack the opponent's face (general questions, advice, insincere regrets, metaphorical language), and direct strategies, which reveal direct opposition (requests for clarification, misused address forms and direct attack on the opponents's face).

### 5.1. Indirect strategies of face-attack (general questions and advice) combined with direct face-attack

#### Extract 1 (A: opposition party; B: representative of the city hall)

1. A: By the way, talking about the budget of Tbilisi, I do not think that
2.     the budget for the last year was adequately planned because a lot
3.     of (.) projects, (.)a lot of projects (.)failed.
4. B: Really? Please, let me ask you - **are you familiar with the**
5.     **budget?**
6. A: What do you [mean]?
7. B:                     [I mean] **have you read it?**
8. A: Sure I have, (.)Let's now discuss the project about insurance(.)and
9.     the project about old-[age pensions].
10. B:                     [Do you not think] it would be a good idea to
11.     learn more about the latest developments in this respect and most
12.     importantly, (.)**Have you read about that? If not, perhaps you should!**
13. A: I *am* familiar with the latest statistics.
14. B: Then we are talking about two different attitudes toward the
15.     projects of insurance and old age pensions.The media have given a
16.     lot of positive attention to them. **Have you noticed that?**
17. A: **By the way, we also read newspapers and watch TV.** What I mean
18.     is that in reality the projects were bluff!

---

<sup>2</sup> The examples have been translated from the Georgian language (Georgian versions are given in appendix 1). The sentences in bold indicate relevant strategies for the extract. The following transcription conventions have been used: (.) indicates a pause of two seconds or less; (-) indicates a pause of three seconds and more; [ ] closed brackets indicate simultaneous speech; SORRY - text pronounced loudly.

In this discussion taking place between two male speakers (a government official representative of the City Hall (B) and an opposition leader (A)), the face attack performed by A was quite explicitly felt from A's turn in lines 1-3 on and became especially direct in the final utterance (line 18), when Speaker A openly refers to the projects in question as bluff. On the other hand, Speaker B also attacks his opponent's face by means of Yes/No questions. Altogether, such questions in this extract are asked four times by both speakers, once by Speaker A (line 7) and three times by Speaker B (lines 4, 12 and 16). Obviously, both Speakers use this strategy and a friendly act of advice (with hidden irony) (line 12) in order to embarrass their opponent and make the viewers, prospective voters, see that the embarrassed opponent cannot answer their questions.

On the extra-linguistic level Speaker A seemed increasingly uncomfortable as he had failed to produce the exact statistical data and at the end of the debate, he felt (and looked) trapped in an embarrassing situation, which was well-used by his opponent who further attacked him by restricting his conversational space (lines 6-7). In order to save his face, Speaker A was forced to regain his position by employing an ironic remark ("by the way, we also read newspapers and watch TV") as well as by making the final accusation (lines 17-18).

Thus in the above extract Speaker B succeeded in making the viewers realise that Speaker A was not confident enough by employing non-face threatening verbal strategies on the explicit level, such as Yes/No questions and advice. However, both of these strategies served as instances of indirect face attack in the context.

Overall, Speaker B was more powerful not only socially (being a government representative), but contextually as well, as he managed to win the battle employing verbal strategies combined with interrupting the opponent and restricting his conversational rights.

## *5.2 Direct face-attack combined with insincere regrets and an appeal to the opponent for honesty*

### **Extract 2 (A: opposition party; B: Government party)**

1. A: The Government did not manage to overcome the fear they had towards
2. the opposition, (.) but now they will have to do so and conduct
3. democratic elections(-). All the other parties but ours belong to the
4. "pseudo-opposition", your satellite parties and (-) if your leader is
5. afraid of a competitive atmosphere, it is his problem (.).
6. B: You mentioned the word "fear", yes, someone is afraid, but
7. it is not the President, it is an absolutely different person, your
8. leader, who is genuinely terrified of people learning that he
9. doesn't have followers left; if these elections are conducted in a
10. competitive atmosphere (.) yes, they will be beaten, shamefully (.)
11. [and one more]



12. A: *[I am sorry, but here]*, you are leading the viewers into a mistake  
 13. as a safe election environment is the demand of the law and does not  
 14. depend on anybody's personal decision. **It is a shame** that you should  
 15. think that this process is a child's play and the issue could be  
 16. sorted out by some politician publishing some letter and everything  
 17. will depend on someone's wish to sign it or not. [It maybe] (-).  
 18. B: [Not me but you]  
 19. you, *unfortunately*, assume so. *I am sorry that you think so, but we*  
 20. *should be 20. honest with our voters* and tell them straightforwardly  
 21. what's happening in reality.

Extract (2), which is a debate between two female leaders (Speaker A, an opposition leader, and Speaker B, a representative of the government), starts with a direct attack on the opponent's group face (lines 1-2). In addition, it shows two instances of using the formula *I am sorry* (lines 12 and 19), which is typical of the speech acts of apology and regret and sounds cooperative on the explicit level. However, the illocutionary meaning of the first case implies neither regret nor apology. More specifically, in the first example (line 12), *I am sorry* is used by the opposition leader as a strategy introducing the appeal for her opponent's honesty. On the other hand, in the second case, this formula as a linguistic realization of regret is combined by the government representative with the negative assessment of the opponent's acts (line 19) and a reference to their dishonesty (line 20). In both of these cases the opponents desire to strengthen their position by attacking the opponent's face. For instance, Speaker A employs the formula (line 12) and direct accusation to defame their political rivals by referring to their dishonesty. On the other hand, to achieve a similar aim, Speaker B, on her part, tries to retaliate by employing not only negative assessment of the opponent's acts and reference to their dishonesty (lines 19 and 20), but also a paralinguistic one, a raised voice (the same line).

However, overall, Speaker B staged her responses better than Speaker A which was suggested by the even tone of her voice as well as an open and honest facial expression. By gradually restraining her opponent's speaking time and forcing her to retaliate by losing confidence she displayed at the beginning of the extract, she appears to be a more powerful participant of the duel.

### 5.3 Usage of figurative language (irony & metaphor)

**Extract 3 (Speaker A: opposition party, Speaker B: government party, Speaker C: moderator)**

1. A: You are a "*serious*" politician, kalbatono B<sup>3</sup> and *your sun will, by*  
 2. *all means, set tomorrow*

<sup>3</sup> A deferential honorific used when addressing a woman. For instance, Kalbatono Katty (Mrs/Madam Keti).

3. B: And *it will rise the day after tomorrow*, by all means. By the  
 4. way, *are you trying to avoid answering my questions?*  
 5. A: If I had to answer your accusations, I would *look as 'serious'*  
 6. *as you are*, but, fortunately, I do not have to do so, as they are  
 7. nonsense.  
 8. C: Please, respond to them, kalbatono A  
 9. A: If I did so, I would *be like kalbatoni B and I am not burning with*  
 10. *the desire to be like her*. At one of her interviews, *I noticed*  
 11. *tears in her eyes and I am not going to debate with weak women.*

This extract is taken from a dialogue between two female readers (Speaker B representing the government and speaker A representing the opposition) and a moderator (C, line 8) and it combines both indirect and direct ways of face-attack. We find the extract interesting for several reasons relevant to our research. First, as was mentioned, it combines two strategies of indirect face-attack frequently employed by politicians (including Georgian politicians: irony and metaphor). Specifically, the ironical remarks (lines 1 and 5) combined with the direct face-attack regarding how face-damaging it would be for Speaker A to be like Speaker B (lines 5 and 8) and with the prediction that the opponent's party will lose next day (general elections day) expressed by an idiom (*your sun will set*, line 1). The opponent (Speaker B) interprets the idiom correctly and enriches it by combining two readings actualised simultaneously (line 3): on the day of the elections, the sun will set not due to the defeat of their party in the elections (as implied by the opponent, Speaker A), but due to the general truth that the sun always sets in the evening. However, according to the speaker B, *their* sun will rise by all means the day after tomorrow, which implies that their party will win the elections.

In addition, the extract continues by the opponent's accusation of Speaker B being weak as being a woman; indeed, she had been seen with tears in her eyes at one of the interviews. Apparently, although a tear in a woman's eye seems to be a natural thing, female politicians are expected not to behave in this way.

In this extract, despite being a representative of the opposition, and thus the less powerful participant of the debate, Speaker A is definitely a more powerful participant as she directly attacks both her opponent's group face and her personal face and, by doing so, uses an opportunity she may not have in other social contexts.

#### 5.4 Requests for clarification with misused address forms

As was mentioned above, the Georgian language distinguishes between V/t forms of personal pronouns. The data revealed their frequent misuse. For instance, in the following extract which discussed whether one of the key figures of the elections should have been given Georgian citizenship, the

debate between Speaker A (representative of the government) and Speaker B (member of the opposition) unfolded in the following way:

**Extract 4 (A: representative of the government, B: member of opposition)**

1. A: The fact is that a person can become a citizen of Georgia either by
2. birth of by naturalisation. If a person has accepted the citizenship
3. of another country, they automatically lose Georgian citizenship. So,
4. as batoni X has done so, the only way back would be to renounce
5. French citizenship and in this case he will get Georgian citizenship
6. back.
7. B: So, *YOU (t)* tell me that batoni X can get Georgian citizenship
8. only if and when he renounces French citizenship? The person who has
9. done so much for [Georgian people]....
- 10 A: [Not me, the LAW says that] ....

*T* forms of the personal pronoun are classed as a solidarity form and thus suggest friendlier and more familiar relationships. In this case Speaker B uses them as a "deprecating strategy" of a direct face-attack and emphasises the contrast between Speaker A and the person they are talking about, stressing the latter's contribution to the country's welfare. Extra-linguistic means employed in this example add to the general effect and make the process of adequate decoding easier. For instance, Speaker B sounded and looked indignant whereas Speaker A was definitely amiable, smiling and pleased that he could rely on the law. This reliance on the law allowed him to interrupt Speaker B thus restricting his speaking rights. One and the same extra-linguistic strategy, the raised voice (lines 7 and 10), serves two different purposes in this example: in the first case (line 7) it is the opposition leader who raises his voice to express his annoyance, whereas in the other case (line 10) the government official's raised voice sounds triumphant.

## 6. Discussion and conclusions

The aim of this study was the identification of (a) linguistic and extra-linguistic means used in the Georgian context of the political talk show while (directly and indirectly) attacking the face of the opponent; (b) the ways politeness norms are modified in the context; (c) reasons behind the face-attack and their connection to power. It was maintained *a priori* that extra-linguistic means, including facial expressions and gestures, add contextual hints to the stretch of discourse. This research revealed that Georgian politicians employ strategies outlined in other works discussing linguistic behaviour of politicians (Luginbühl 2007) and singled out additional instances which proved to be frequently used in the Georgian political discourse. More specifically, while performing indirect face-attacks, Georgian leaders address a number of strategies (general questions, friendly advice, indirect metaphorical language) in which seemingly harmless verbal, linguistic strategies become face-damaging in the context, combined with extra-linguistic means including

interruption of turn-taking in the debate, aggressive tones, raised voices, ironic facial expressions, sarcastic smiles. Indirect face-attack is frequently combined with direct strategies (accusations, appeal for honesty). It is also worth mentioning that government leaders expressed their power by predominantly using indirect strategies of face-attack whereas opposition leaders, less powerful participants of the debates, were more consistent than their more powerful opponents from the government in using confrontational strategies relying on direct face-attack.

Harris (2001: 466) argues that in political discourse systematic impoliteness is not only sanctioned but rewarded as the main role of the opposition is to oppose, i.e. to criticise, challenge, ridicule, subvert, etc. the policies and positions of the government. Luginbühl (2007) maintains that conversational violence is part of the political role and life of politicians nevertheless their status.

The data analysed in this article revealed that Georgian political shows can be considered to be one of the places (besides street meetings, etc) where systematic (im)politeness in the form of ritualistic face attack is practised. Naturally, in order to persuade the electorate to vote for them, political leaders have to convince the voters that they are sound enough and strong enough to fulfil their expectations and keep their pre-election promises.

As noted by Locher (2004: 323), to qualify as an exercise of power it is necessary to establish whether there has indeed been a serious conflict and clash of interests between the participants of discourse. Certainly, the participants of the political debates are generally known for having serious disagreement over political matters and for the desire to use that in their personal as well as in their party's favour.

In order to achieve this, the participants of the debates employed both linguistic and extra-linguistic strategies in order to pursue short-term and long-term goals. The short-term goals can be identified as the desire to win the battle and, considered in accordance with Beebe's (1995) classification of conversational management, to make the interlocutor talk, stop talking, shape what they say or to get the floor. On the other hand, long-term goals of the debaters are based on their winning the war, which in this case, would make them Members of Parliament.

## REFERENCES

- Beebe, L. (1995). Polite fictions: instrumental rudeness as pragmatic competence. In J. E. Alatis, C. A. Strachle, B. Gallenberger & M. Ronkin (eds.), *Linguistics and the education of language teachers: ethnolinguistic, psycholinguistic and sociolinguistic aspects* (pp. 154-168). Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (1995). Georgetown: Georgetown University Press.

- Bousfield, D (2008). Impoliteness in the struggle for power. In D. Bousfield & M. Locher (eds), *Impoliteness in language: studies on its interplay with power in theory and practice* (pp. 127-155). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bousfield, D. (2010). *Impoliteness in Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25, 349-367.
- Culpeper, J. (2005). Impoliteness and the weakest link. *Journal of Politeness Research*, 1 (1), 35-72.
- Culpeper, J. (2008). Reflections on impoliteness, relational work and power. In D. Bousfield & M. Locher, (eds), *Impoliteness in language: studies on its interplay with power in theory and practice* (pp. 17-44). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Culpeper, J., Bousfield, D. & Wichmann, A. (2003). Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics*, 35, 1545-1579.
- Eelen, G. (2001). *A critique of politeness theories*. Manchester: St. Jerome.
- García-Pastor, M. (2008). Political campaign debates as zero-sum games: impoliteness and power in candidates' exchanges. In D. Bousfield & M. Locher (eds), *Impoliteness in language: studies on its interplay with power in theory and practice*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Harris, S. (2001). Being politically impolite: extending politeness theory to adversarial political discourse. *Discourse and Society*, 12/4, 451-472.
- Harris, S. (2007). Politeness and Power. In C. Llamas, L. Mullany & P. Stockwell (eds.), *The Routledge Companion of Sociolinguistics* (pp. 122-129). London: Routledge.
- Locher, M. (2004). *Power and politeness in action: disagreements in oral communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 9-35.
- Luginbühl, M. (2007). Conversational violence in political TV debates: forms and functions. *Journal of Pragmatics*, 39, 1371-1387.
- Mills, S. (2003). *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mills, S. (2011). Discursive approaches to politeness and impoliteness. In Linguistic Politeness Research Group (eds.), *Discursive approaches to politeness*. Mouton series in pragmatics (8) (pp. 19-56). Berlin: de Gruyter Mouton.
- Petriashvili, I. (2009). Metaphor and pragmatics of political discourse. *Semiotics*, VI, Tbilisi, 95-105.
- Imedadze, N. & Tuite, K. (1992). The Acquisition of Georgian. In D.I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, vol. 3 (pp. 39-104). Hillsdale, New Jersey / London: Lawrence Erlbaum.
- Rusieshvili, M. (2010). Modes of address between female staff in Georgian professional discourse: medical and academic contexts. In F. Bargiela-Chiappini & D. Z. Kádár (eds.), *Politeness across cultures* (pp. 149-171). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Terkourafi, M. (2005). An argument for a frame-based approach to politeness: evidence from the use of the imperative in Cypriot Greek. In R. Lakoff & S. Ide (eds.), *Broadening the horizon of linguistic politeness* (pp. 99-117). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Terkourafi, M. (2008). Towards a unified theory of politeness, impoliteness and rudeness. In D. Bousfield & M. Locher (eds.), *Impoliteness in language: studies on its interplay with power in theory and practice* (pp. 45-74). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tracy, K. (2008). "Reasonable Hostility": Situation-appropriate face-attack. *Journal of Politeness Research*, 4, 169-191.
- Watts, R. (1991). *Power in Family Discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Appendix 1

### Extract 1

1. A: sxvata shoris, rotsa tbilisis biujetze vlaparakobt, ara mgonia
2. gasuli tslis biujeti argad kopiliko dagegmili radganats bevri..
3. proekti ....chavarda
4. B: martla? neba mometsit gkitxot, itsnobt ki am
5. ***budgets?***
6. A: ras gulixmobt?
7. B: me vgulixmobt..tsakitxuli gakvt biujeti?
8. A: ratkma unda, makvs,... vtkvat,dazrvevis shesaxeb proekti..
9. an proeqti pensiebis shesaxeb.
10. B: ikneb sjobdes ufro meti tsagekitxat am tvalsazrisit ra moxda bolos
11. ufro mnishvnekovania, ...***tsakitxuli gakvt ki***
12. ***amis shesaxeb? tu ara, ikneb tsaikitxot.***
13. A: me vistnob bolo statistikas.
14. B: mashin chven or gansxavebul midgomaze vlaparakobt
15. dazrvevisa da pensiebis shesaxeb. mediashi bevri dadebiti
16. gamoxmeureba iko matze. ***es shegimchneviat?***
17. A: ***sxvata shoris, chvents vkitxuobt gazeteb da vukurebt televisors.***
18. realobaa is, rom es proektebi tkuili iko!

### Extract 2

1. A: mtavrobam ver moakherkha daedzlia shishi
2. opozitsiisadmi(.) magram axla moutsevt, rata
3. demokratiuli archevnebi chaataron.(-).kvela sxva partia chven
4. garda ekuyvnis "psevdo-oppositsias", tkbem sateitur partiebs da tu
5. tkevn lidere shinia konkurenciisa, misi problemaa(.)
6. B: (-) tkven axsenet sityva "shishi", diax, vighatsas eshinia,magram,
7. es ar aris presidenti,es aris absoluturad sxva adaminai,tkveni
8. lideri,romelsats namdvilad eshinia, rom xalxi mixvdeba, rom mas
9. aghar hkavs mimdevrebi; tu es archvnebi chatardeba konkurentul
10. garemoshi,(.) isini tsaagebem, samartxvinod(-)
11. [and one more](.).
12. A: ***[vtsuxvar, magram aq]***, makureblebi shetsdomashi shegkavt
13. tavisufali archevnebi kanonis motxovnaa da ar aris damokidebuli
14. vinmesde pirad gadatskvetilebaze. samtsuxaroa, rom pikrobt,
15. es procesi bavshvis tamashia da motsesridgeba vinme politikosi
16. da kvelaferi damokidebulia vinmes survilze
17. xeli moatseros rame tserils sheidleba (-).
18. B: [me ara magram tkven] (-)
19. tkven, samtsuxarod, ASE GGONIAT. ***[vtsuxvar ase tu fikrobt]magram***
20. ***chven pirnatelni unda vikot chven amomrchevlbtan da pirdapir***
21. ***vutxrat, ra xdeba sinamdvileshi.***

**Extract 3**

1. A: tkven *"seriousúli"* politikosi xart, kalbatono B and tkveni mze
2. *autilsblad chaesveneba xval*
3. B: da *autsileblad amova zeg*
4. *sxvata shoris, ratom aridebt tavs pasuxis gatsemas?*
5. A: Tkven braldbebes rom vupasuxo, tkvennari *'seriozuli'*unda viko
6. *magram, sabednierod, ar momtsevs, radganats braldebebi*
7. *sisulelea.*
8. C: gtxovt, upauxet, kalabtono A.
9. A: ase rom gavaketo, *kalbatoni B-savit unda viko da ara makvs didi*
10. *survili the masavit viko.*intervius ert natselshi mis tvalze
- 11 *tsremli shevamchnie da arvapireb debatebshi shesvlas sust kalebtan*

**Extract 4**

1. A: paktia, rom sakartvelos mokalake sheidlzeba gaxdet an
2. dabadebit, an naturalziastiit. tu pirovnebam miigho sxva kveknis
3. mokalakeoba, igi avtomaturad kargavs sakartulvelos mokalakeobas.
4. ase rom, radganax batoni X ase moiktsa, ertaderti gza rcheba
5. safrangedti mokalakeobis uarkopa da am shentxvaveashi igi
6. daibrunebs sakartvelos mokalakeobas.
7. B: ese igi, shen (t) *meubnebi, rom* batoni X can mxolod im shentxvevashi
8. miirebs sakartvelos mokalakeobas, rodesats igi uars itkvis
9. safrangetis mokalakeobaze? katsi,romelmats amdeni gaaketa for
10. [Georgian people](.)
11. A: [me ara, kanoni ambobs ase](.)





# Garder le silence comme ressource pour produire une réponse en réunion à distance

**Clair-Antoine VEYRIER**

Télécom ParisTech

Institut interdisciplinaire de l'innovation (i3)

46, rue Barrault, 75634 Cedex 13, Paris, France

clair-antoine.veyrier@telecom-paristech.fr

This article analyzes conversational silences following questions in professional remote meetings. The study is based on videorecordings of naturally occurring webconferences in a set of companies. A webconference can be defined as an audioconference system enhanced by web features allowing its users to manage the gathering, to chat, and to share screen, documents or applications. Questions generate the expectation of a response. Extensive silences following a question are recurrently treated as a lack of uptake, a response "officially absent" (Schegloff 1968). According to preference theory, no response or absence of recipient reaction are understood as dispreferred actions. I show how questions addressed to all participants are followed by extensive silence. I analyze how these silences are treated as relevant alternative responses by the questioner. Keeping silent as a response is treated as an alternative to a yes/no choral answer.

**Keywords:**

answer design, silence, preference, transition, webconference, workplace meeting.

## 1. Introduction

Cet article contribue aux recherches sur l'organisation interactionnelle des réunions professionnelles à distance en offrant une analyse d'un format de participation de réponse "silencieuse" dans le cadre de séquences de question/réponse adressées à l'ensemble des participants.

Cette recherche s'appuie sur un corpus vidéo de réunions professionnelles par webconférence et audioconférence. La littérature sur les réunions à distance s'est concentrée plus particulièrement sur les phénomènes liés à la vidéo dans les interactions du visiophone (de Fornel 1988, 1994) aux médiaspace (Heath & Luff 2000) en passant par la variété des dispositifs actuels. L'audioconférence et par extension la webconférence sont traitées en termes d'absence de canal visuel présupposant que l'ajout d'informations visuelles améliorerait la communication (Whittaker 2003). Ces dispositifs apparaissent comme un élément comparatif en terme d'efficacité par rapport à la visioconférence et le face-à-face (Curien & Gensollen 1985; Erickson et al. 2010; Pye & Williams, 1977). Dans cet article, nous adopterons une posture différente en examinant comment les participants mobilisent les ressources disponibles pour accomplir leurs actions.

Nous analyserons plus particulièrement comment la formulation de certaines questions oriente vers la possibilité d'un alignement par une réponse silencieuse. Nous montrerons que les silences qui suivent certains types de

questions ne sont pas traités par l'initiateur comme des absences remarquables (Schegloff 1968), mais comme des réponses appropriées. Nous examinerons comment les initiateurs de questions mobilisent un ensemble de ressources linguistiques pour projeter comme action pertinente de la part de leur(s) interlocuteurs(s) soit de prendre la parole soit de garder le silence. Nous analyserons les procédés par lesquels l'initiateur de la question s'oriente vers le traitement de ces silences comme des réponses. Nous soutiendrons que cette forme d'accord minimal marque une préférence pour l'évitement des chevauchements plus importants qu'en face-à-face. Garder le silence pour manifester l'accord facilite à la fois l'auto-sélection d'un locuteur potentiel et s'oriente vers la progressivité de la réunion en minimisant l'alternance de la parole.

## **2. Questions dans les réunions professionnelles**

### *2.1 Organisation séquentielle des réunions*

L'analyse de conversation a contribué à l'analyse des interactions dans les réunions institutionnelles (Boden 1994; Ford 2008), qui fait aussi l'objet de plusieurs numéros spéciaux publiés récemment (p.ex. Asmuß & Svennevig 2009; Svennevig 2012a). Dans certains cas, l'analyse inclut les pratiques multimodales (Bruxelles et al. 2009; Deppermann et al. 2010; Ford 2008; Markaki & Mondada 2012) et la manipulation d'objets (Hazel & Mortensen 2013; Nielsen 2009).

Svennevig (2012b) examine la manière dont les sujets à l'ordre du jour sont introduits dans la réunion. Deppermann et al. (2010) montrent comment les transitions entre l'activité de réunion et d'autres activités constituent un accomplissement émergent et collectif qui n'implique pas uniquement le modérateur et qui mobilisent des ressources verbales et incorporées. Bruxelles et al. (2009) remarquent que les transitions dans les réunions sont le plus souvent délimitées par une clôture du premier thème avant l'initiation du suivant. La recherche d'un accord devient une condition nécessaire avant l'introduction d'un nouveau thème. Linde (1991) soutient que la manière dont sont gérées les transitions thématiques ne diffère pas véritablement entre les réunions en face-à-face et celle par audioconférence. Asmuß & Svennevig (2009) mettent en évidence que, dans les réunions plus formelles, l'invitation par le modérateur à introduire de nouveaux thèmes constitue en fait une séquence de pré-clôture, reconnaissable comme telle par les participants. Selon Ford (2010), la production de questions dans les réunions par un membre qui n'est pas le modérateur ni le locuteur principal constitue une ressource pour avoir de nouvelles opportunités de prendre la parole.

## 2.2 Question, pertinence conditionnelle et préférence

Les questions peuvent être définies de différentes manières: formellement, fonctionnellement ou séquentiellement. Hultgren & Cameron (2010) proposent de définir les questions comme des "énoncés qui sollicitent (et/ou sont traitées par le destinataire comme tel) une information, une confirmation ou une action" (2010: 328).

Selon Schegloff et Sacks (1973), un tour de parole contraint séquentiellement le tour suivant. Les auteurs observent qu'après une première partie de paire adjacente sous forme de question, la production de la seconde partie de la paire (i.e. une réponse) est conditionnellement pertinente, c'est-à-dire normativement attendue. Lorsqu'elle n'est pas produite, elle sera traitée comme "remarquablement absente" (Schegloff 1968). Cette pertinence conditionnelle peut être satisfaite de deux manières: en premier lieu, par la production d'une réponse; en second lieu par la production d'une non-réponse (Heritage 1984) qui rend compte du fait de ne pouvoir répondre. Dans ce sens, une non-réponse maintient la pertinence d'une réponse.

Pomerantz (1984a, b) introduit la notion de préférence, qui stipule que certains énoncés projettent un ensemble délimité de réponses qui ne sont pas toutes similaires. L'une des alternatives est dite "préférée" alors que les autres sont "non-préférées". Pour Atkinson & Heritage (1984), la préférence est "intrinsèquement structurée et utilisée pour maximiser la coopération et l'affiliation et pour minimiser le conflit dans les activités conversationnelles" (1984:55). Ainsi, la réponse préférée "incorpore un alignement avec la première partie de paire" (Schegloff 2007: 59). À l'inverse, il est souvent admis qu'une réponse non préférée sera produite moins rapidement, préfacée par d'autres énoncés (Heritage 1984; Pomerantz & Heritage 2013; Pomerantz 1984). Ces caractéristiques sont souvent associées à la non-préférence, mais ne la définissent pas.

Stivers et Robinson (2006) soutiennent ainsi que les réponses et non-réponses sont des alternatives différentes. Ainsi, ils relèvent une préférence pour la production de réponses par rapport à des non-réponses. Les non-réponses sont traitées comme projetant un désalignement. Les non-réponses et les absences de réponse peuvent être notifiées, l'initiateur de la question peut répéter celle-ci ou pointer l'absence de réponse. Pomerantz (1984) rappelle qu'une action qui sollicite une réponse peut réussir ou échouer. Il est possible que le destinataire n'ait pas entendu ou compris la réponse. L'auteur montre que si un accord est attendu, et que le destinataire démontre une difficulté à répondre, le locuteur peut poursuivre son tour en mobilisant trois procédures: une recherche de clarification, une recherche du problème ou un changement de position sur l'assertion produite.

Dans un corpus de conversation ordinaire dyadique en langue italienne, Rossano (2010) constate que 16% des questions ne reçoivent aucune réponse avec une variation selon le type de question. Pour Seung-Hee (2013: 417), un silence qui résulte d'une absence de réponse immédiate est souvent traité comme projetant un désaccord plutôt qu'une "non-réponse". Cela signifie que le silence est inspecté comme produisant du sens. Selon Bilmes (2014), "l'absence d'une réponse est, pertinemment, l'absence de la réponse préférée, de telle façon que la réponse non-préférée est impliquée" (Bilmes 2014: 53). Seung-Hee (2013) considère que deux dimensions de préférence peuvent être différenciées dans la production des réponses: le type d'action projeté et la forme de la réponse.

### *2.3 Silence interactionnel*

Stivers (2010) soutient que 93% des réponses à des questions en anglais incluent des éléments vocaux. Clark (2012) analyse les formats de réponses multimodales (une action, un geste...). Bilmes (1996) rappelle que le silence n'est pas l'absence de bruit, mais l'absence d'un son particulier. L'auteur suggère d'appeler ce type de silence, un "silence notable" dont le "silence conversationnel" est une sous-catégorie. Sacks et al. (1974: 715) dégagent trois types de silences: la pause, le "gap" entre deux locuteurs, et l'intervalle pour un silence étendu (lapse). Ils considèrent le temps écoulé au sein d'un même tour de parole comme une pause. Autrement dit, les pauses interviennent à l'intérieur d'un tour alors que les gaps suivent un point pertinent de transition. Ces différents espaces de silence et leur traitement dépendent de leur placement et peuvent se transformer dans le temps. Ainsi, leur définition ne peut se faire que rétrospectivement: un intervalle entre deux locuteurs peut se transformer en pause si aucune alternance de la parole n'est produite. Selon les auteurs, les intervalles entre les locuteurs sont minimisés. D'après Jefferson (1986) le silence toléré entre deux locuteurs serait d'une seconde environ. Ingram & Elliott (2014) rappellent que cela n'est pas le cas par exemple dans les interactions de classe, où l'enseignant peut maintenir un silence étendu après une question ou à la suite d'une réponse d'un élève. Ce silence, que Rowe (1974) qualifie de temps d'attente, permet d'accomplir différentes actions: donner un temps de réflexion ou permettre de produire une auto-réparation. Considérons l'extrait (1) issu d'une réunion professionnelle:

**(1)**

1. Mod ((L03))do you have any info on that have you
2. made any progress or has there just been too
3. much of a scramble over the: (.)
4. last deployment
5. (4,3)
6. L03 no:: uh (0,7) no it's (so we don't have)
7. that that information right now
8. (5)
9. Mod ok

Le modérateur sélectionne L03 par un terme d'adresse (l.1) avant de formuler une demande d'information offrant une alternative. La fin du tour du modérateur est suivie d'un silence (l.5) relativement long si l'on considère Jefferson (1986). Le participant L03 complète la demande d'information (l.6) en produisant une réponse négative. Le modérateur accuse réception de la réponse de L03 (l.9). Dans cet exemple, le silence préface une réponse non préférée.

### 3. Corpus et méthode

Cette recherche s'inscrit dans la tradition de l'analyse de conversation d'inspiration ethnométhodologique. Les analyses s'appuient sur un corpus d'enregistrements audiovisuels de réunions professionnelles à distance par webconférence dans le cadre d'une entreprise. La webconférence est une forme d'audioconférence augmentée par une interface Web qui permet entre autres de gérer les participants, de chatter et de partager en synchrone des documents ou un écran. L'interface permet de visualiser la liste des participants ainsi que leur statut, de partager en synchrone des documents ou l'écran d'un des membres et enfin de communiquer par chat. La webconférence comme l'audioconférence contraignent à un seul foyer d'attention sonore. Si l'usage de la vidéo est possible avec ce type de dispositif, elle n'est pas utilisée dans l'ensemble du corpus recueilli. Dans le corpus, nous distinguons deux catégories d'utilisateurs à la webconférence: celle de modérateur et celle de participant. Ces catégories sont indépendantes du statut social des membres à la réunion. Il s'agit d'un appariement de catégorie lié à l'usage du dispositif. En effet, lorsqu'un membre rejoint la conférence, il peut se connecter soit en tant que modérateur, soit en tant que participant. Le modérateur est l'hôte de la réunion. Il est le seul à pouvoir ouvrir et clore le dispositif. Il peut partager son écran, des documents ou des applications. Un participant peut aussi partager son écran, mais uniquement si le modérateur lui attribue temporairement ces droits. La liste des participants (cf. Fig.1) permet de visualiser les membres connectés à la réunion ainsi que leur statut:

mode de connexion (téléphone, Web), nom, statut participatif (microphone ouvert/fermé, activité vocale).



Fig.1. Schéma de l'interface d'une webconférence

Les réunions sont récurrentes et impliquent des membres de la même société situés dans plusieurs pays et connectés individuellement à partir de leur bureau. Les webconférences ont été enregistrées du point de vue d'un ou plusieurs membres par une caméra et d'un logiciel de capture vidéo d'écran (Camtasia) pour un total d'environ 25h de réunion. Les réunions sont de natures diverses (réunions de projet, présentation, brainstorming...) et de tailles différentes (de 3 à 60 participants). Sauf mention explicite, les locuteurs sont anglophones dans les extraits. Les participants aux réunions, même ceux non anglophones, utilisent de manière quotidienne l'anglais comme langue de travail pour les documents, communications écrites ou les réunions.

À partir de ce corpus, nous avons élaboré une collection de séquences dans lesquelles une question est adressée à l'ensemble des membres par le modérateur ou le locuteur principal. Ford (2010) analyse les questions produites par des participants secondaires qui cherchent à prendre la parole dans des réunions professionnelles. Dans la présente recherche, nous examinerons des questions produites par le locuteur principal (qu'il soit modérateur ou non) offrant la possibilité aux membres de prendre la parole. Nous analyserons plus particulièrement comment l'absence de prise de tour de la parole est traitée de manière non problématique par le locuteur principal ou le modérateur de la réunion. La collection de séquences a été transcrite en

s'appuyant sur les conventions ICOR (2013) issues du système jeffersonien de transcription (Jefferson 2004). Nous avons fait apparaître dans la notation des membres de la réunion la catégorie de modérateur noté "Mod" qui dispose de droits différents dans la gestion de la réunion. Par ailleurs, le participant à partir duquel l'enregistrement a été produit est noté distinctement, "Par", car nous disposons d'un accès plus important à l'écologie de l'environnement de ce membre.

#### **4. Inviter à prendre la parole sur un objet à l'ordre du jour**

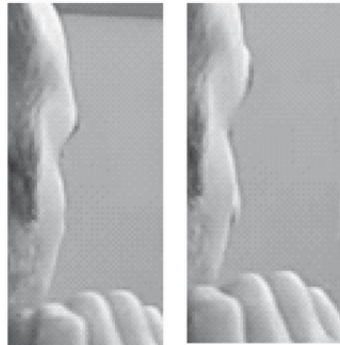
##### *4.1 Garder le silence comme ressource pour produire une réponse*

Dans un premier temps, nous allons examiner des exemples dans lesquels le modérateur ouvre un point de la réunion et invite les participants à prendre la parole ou commenter le point en question.

L'extrait (2) est issu d'une réunion récurrente de projet qui réunit une quinzaine de membres dispersés sur différents sites de l'entreprise à la conférence depuis leur bureau. L'enregistrement vidéo capture l'espace de deux participants connectés individuellement dans leurs bureaux respectifs. La transcription a été réalisée à partir du participant noté "Par", francophone. Dans l'extrait, le modérateur partage un document de travail sur le projet à l'ordre du jour. Le modérateur met à l'écran un tableau listant l'ensemble des personnes impliquées dans la phase du projet ainsi que leur statut.

## (2)

1. Mod so is there any change (0.2) for tha:t (.)  
 2. o:r (0.3) are any changes that you could have  
 3. made (0.2) in your departement for the list  
 4. of stakeholders these are the people that  
 5. will be required to sign-off on the document\  
 6. (3.1)  
 7. any comments right away on that/  
 8. (1) \* (0.4) \* (2)  
*\*par* *\*raising eyebrows\**



9. @ok (0.8) uhm (0.4) @so I just want to  
*@mod* *@scrolls down document @scrolls down document*  
 10. move down to the scope

Le modérateur demande si des changements ont eu lieu concernant cette liste (l.1). La première formulation de cette demande de vérification est fortement indexicale et présuppose un accès partagé à la ressource pointée, le document de travail. Le modérateur reprend la structure syntaxique de sa question pour en formuler une élaboration (l.2-5). La question est polaire, c'est-à-dire elle projette une réponse du type oui/non où une réponse positive ouvre à l'élaboration d'une réponse étendue. Cette seconde formulation est suivie d'un silence (l.6) qui offre un espace d'intervention possible pour les membres de la réunion. En l'absence d'une prise de tour de la part d'un quelconque participant, le locuteur en action reprend la parole (l.7) en élaborant une nouvelle unité de construction de tour qui s'inscrit dans le prolongement syntaxique de "is there" (l.1). Le modérateur réactive la structure syntaxique, mais modifie la formulation de la question en la déplaçant à un objet plus général, les commentaires sur ce point de la réunion. Auer (2009:7) propose la notion de retraction pour décrire cette opération. Cette nouvelle question confirme rétrospectivement la pertinence conditionnelle d'une réponse projetée par l'unité de construction de tour précédente. La formulation nominale s'appuie sur la structure syntaxique produite (l.1) "is there" qu'elle réactualise en projetant une réponse polaire. Elle recrée une occasion pour un locuteur de se sélectionner et fonctionne comme une invitation à prendre la parole. La question est suivie d'un silence



de 3.4 secondes à peine plus long que le précédent. La réaction multimodale reportée à la ligne 8 suggère que le silence n'est pas attribuable à une incompréhension ou à une inattention des participants, au moins en ce qui concerne le participant enregistré. Positionné séquentiellement après la question, le mouvement corporel de hochement des sourcils n'est pas partagé avec les autres membres distants de la réunion. Ce qui est partagé, c'est l'activité de "garder le silence" pour reprendre la formulation de Broth (2002). La formulation du "ok" (l.9) traite le silence comme une action intelligible, celle du refus de l'invitation à produire un commentaire. Le silence n'est pas une absence remarquable (Schegloff 1968: 1083) dans le sens d'une absence totale de réponse, mais l'absence d'une des alternatives projetées par la question polaire: la production d'un commentaire. L'absence de la production d'un commentaire est ainsi traitée comme un refus de l'invitation. Le "ok" a une orientation rétrospective, mais aussi prospective. Il permet d'accomplir une transition de l'activité en marquant la clôture du thème. La production du "ok" est accompagnée par un défilement du document de travail suivi de l'annonce du prochain point à l'ordre du jour.

L'extrait (3) présente l'ouverture d'une réunion récurrente de taille moyenne (15-20 participants):

## (3)

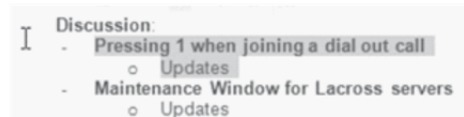
1. Mod #I will go ahead and get started@#  
 @mod @reduces control panel  
 \*par #reduces control panel



2. (0,2) the first item on the agenda it is just as this  
 3. what I read from last week so (.) I lasted on just  
 4. in case we had (0,2) more to discuss (.) how to do  
 5. with pressing one(0,5) when joining a dial out  
 6. call (0,2) and (0,2) we had the complaint from the::  
 7. amid costumer and even(0,4) the ((name)) team (0,3)  
 8. ((name))/  
 9. (1)

10. Mod °uh° (0,2) what should there been up to discuss for  
 11. this.  
 12. (5,2)  
 13. Mod no (0,3) ok (0,3) o I'll remove it then  
 14. @ (2,4)

@mod @selects text



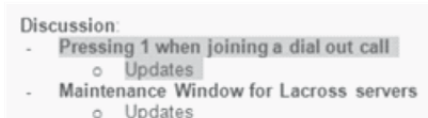
15. L07 so- sorry I I (.) we will prefer to differ issue  
 16. @result /

@mod @deletes selected text



17. (2.2)@ (5.1)

@mod @cancels delete text



18. L07 anyone/  
 (2,3)

19. L05 it was not resolved because uh: tbs issue at a a  
 20. customer side or (.) over ((company)) side

Le modérateur commence la réunion par une annonce verbale (l.1) couplée à un changement de foyer d'attention. En effet, le modérateur réduit la fenêtre dans laquelle apparaît la liste des participants à la réunion pour faire apparaître plus largement le document partagé. Le modérateur annonce le premier point de la réunion qui est inscrit sur le document. Ce premier sujet a été discuté dans une réunion précédente (l.3) et le modérateur offre l'opportunité de revenir sur ce point tout en envisageant qu'il n'y ait plus rien à discuter ("just in case we had (0.2) more to discuss"). Le modérateur offre un premier lieu pertinent de transition possible (l.9) avant d'actualiser l'offre par la formulation d'une question (l.10-11). Contrairement à l'extrait précédent, la formulation de la question n'est pas polaire.

La question est suivie d'un silence de 5.2 secondes. L'énoncé "no" (l.13) interprète le silence qui précède. Il introduit une nouvelle unité de construction de tour et traite le silence qui précède comme un refus. La particule "ok" (l.13) accuse réception de cette absence et préface l'annonce de la clôture du thème à l'ordre du jour. La transition thématique constitue un accomplissement multimodal qui s'appuie sur les ressources partagées. Ainsi, le modérateur sélectionne dans le document le point de discussion traité et l'efface (l.16). Cette action "d'effacement" constitue une dernière étape qui marque la clôture définitive d'une thématique. Il s'agit par là même du dernier moment pendant lequel un participant peut se sélectionner et introduire un "mentionable". Ainsi, le participant L07 prend la parole lors de cet accomplissement multimodal. L'adjectif "sorry" (l.15) en position initiale marque l'orientation du locuteur vers le fait que son intervention est tardive, voire inappropriée.

La question de L07 est suivie d'un silence de 7.3 secondes durant lequel le modérateur de la réunion annule l'action d'effacer le texte du premier point de la réunion. Ainsi, le modérateur manifeste par cette action le retour au premier point de l'ordre du jour. Il suspend sa transition vers le prochain thème de la réunion et démontre une orientation vers le traitement du tour de L07 comme projetant une réponse. En l'absence d'une quelconque manifestation de la part des membres, ce participant invite encore une fois les participants à se sélectionner par l'utilisation du pronom "anyone/" (l.18) avec un contour intonatif montant. Contrairement aux occurrences précédentes, cette unité de construction de tour démontre que cette question projette une réponse verbale et que le silence est traité ici comme une absence remarquable. Le participant L05 s'auto-sélectionne (l.19) pour répondre à L07 dans un tour étendu non reproduit ici. Le silence constitue une réponse possible dans certains environnements. Même si dans les deux extraits, les réponses silencieuses suivent l'introduction plus ou moins brève d'un point à l'ordre du jour, le format de ces réponses semble favoriser l'accomplissement d'une transition thématique.

#### 4.2 *Inviter à confirmer: réponse conjointe et réponse individuelle*

Dans certains cas, la production d'une réponse silencieuse n'est pas suffisante. Dans l'extrait (4) issu d'une réunion en petit comité (4-5 participants), le modérateur élabore une proposition sur la manière de procéder et de travailler lors de futures réunions (l.1-7). De cette manière, le modérateur s'oriente vers une fin possible de la réunion en projetant des actions ultérieures.

##### (4)

1. Mod            maybe for::: the next time we get together
2.                spend some time thinking more about this one
3.                (0.5) and items that maybe you:: (0.4) might
4.                put on your list of to do-s for this year and
5.                we can put some (0.6) you know we can we we
6.                can (0.2) put together some:: uh:: you know
7.                plans to get there
8.                (1)
9.                .hh is that clear/
10.              (3.5)
11.              ok
12.              (2.6)
13.              ((Par)) do you agree with that/
14.              (0.9)
15. Par           yeah that's fine
16.              (1)
17. Mod           ok
18.              (1.2)
19.              .hhh (0.4) alright I did get a no from
20.              ((name)) he had you know when when
21.              I move this:: it it (0.5)

Le modérateur après une première pause (l.8) formule une demande de confirmation "is that clear/" qui projette une réponse préférentiellement positive. Cette question est suivie d'un silence prolongé (l.10). Comme dans les exemples précédents, l'initiateur de la question s'auto-sélectionne avec un "ok" qui atteste du traitement du silence comme une réponse possible. Cependant, le modérateur n'enchaîne pas directement après "ok" mais laisse un nouvel espace de transition possible (l.12) qui permettrait à un candidat de se sélectionner. Le modérateur sélectionne Par par un terme d'adresse (l.13) et formule une question qui projette l'accord. Ces deux procédés rendent pertinente une réponse verbale de Par (l.15). Le modérateur produit à nouveau un "ok" (l.17) qui préface une transition thématique (l.19).



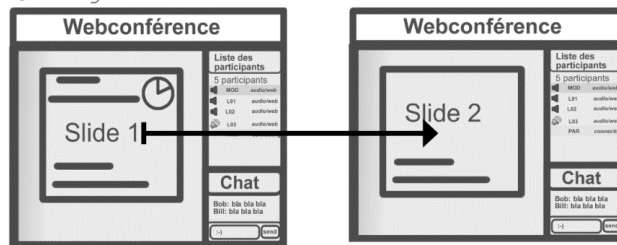
## 5.2 Ne pas répondre et accomplir une transition en tant que modérateur

Dans les exemples précédents, le traitement du silence en tant que réponse par un énoncé du type "ok" était produit par l'initiateur de la question. Dans l'extrait (6), le participant L01, francophone, vient de présenter un projet d'équipe dans le cadre d'une réunion:

### (6)

1. L01 for me the the next step of the project (1) ..hhh
2. (0.3) so:: okay I think it's uh:: it's time (0.2)
3. for sales and big team (0.3) if you have if you
4. have any question
5. (3.2)
6. Mod ok
7. (0.7)
8. L02 thank you ((L01))
9. @(0.5)

@mod @changes slide



10. Mod next step \*is our (.) residence sales (insider)  
\*par \*gazes screen

Après une pause (l.1), le participant produit l'énoncé "so" et "okay" s'orientant vers la clôture de son tour. Le participant formule une invitation à produire une transition thématique (l.2-3) en évoquant le prochain thème à l'ordre du jour. L'invitation à poser des questions (l.3-4) est ainsi produite dans un environnement de pré-clôture du tour de L01. L'invitation de L01 est suivie d'un silence étendu (l.5), puis d'une auto-sélection du modérateur. Le modérateur produit l'énoncé "ok" qui traite à la fois le silence comme une absence de question, mais aussi accuse réception de la fin du tour de L01. Le modérateur clôt cet espace possible d'intervention, mais accuse réception de la clôture du tour de L01. La production d'un remerciement par un autre participant atteste de la clôture du tour de L01.

Dans cet exemple, la production d'une question constitue une ressource pour produire une pré-clôture thématique. Celle-ci est coproduite par le modérateur qui accomplit son rôle de président de séance (Barske 2009).

## 6. Conclusion

Le développement des dispositifs de communication tels que l'audioconférence et plus récemment la webconférence soulève de nouveaux problèmes concernant la participation des membres en l'absence d'accès visuel réciproque. Plutôt que de traiter cette absence comme une déficience

par rapport à la norme que constitueraient les réunions en face-à-face, l'article propose de mettre au jour les procédés par lesquels les participants mobilisent des ressources disponibles pour accomplir leurs actions. Ainsi, l'article démontre que le silence qui suit certaines questions constitue un format de participation à l'activité de réunion, et plus particulièrement à l'action de répondre. Cette pratique de garder le silence ne semble pas spécifique aux réunions à distance. Néanmoins dans les interactions multipartites en face-à-face, les ressources incorporées telles que des acquiescements rendent ces silences plus facilement observables et intelligibles. En l'absence d'accès visuel réciproque, les silences ne peuvent pas être traités comme des absences d'énonciation, mais constituent une ressource interactionnelle que les participants mobilisent dans la gestion de leur activité. L'article a mis en évidence un ensemble d'occurrences dans lesquels la formulation d'une question à l'ensemble des participants est suivie d'un silence étendu traité comme une réponse alternative appropriée. Le format des questions examinées est essentiellement celui d'une question polaire ou d'une invitation à prendre la parole. Ces formats offrent deux possibilités attendues: soit la production d'un tour étendu, soit le refus. Dans cet environnement, la production d'un silence n'est pas traitée comme une absence de réponse ou une absence remarquable qui rendrait pertinente la répétition de la question. Les silences sont traités comme des réponses intelligibles. Ainsi, en l'absence d'une prise de parole étendue, le silence constitue la réponse alternative.

Le traitement de ce silence en tant que réponse est rétrospectif. La production d'une nouvelle unité de construction de tour du type "ok" après un silence étendu permet de rendre observable le traitement du silence en tant que réponse. Le silence est un format de réponse collective normativement attendu et intelligible. Cette pratique diffère des interactions en face-à-face où le silence prolongé à la suite d'une question constitue soit une absence remarquable, soit la préface à une réponse non préférée. Cette étude contribue à montrer qu'un silence étendu à la suite d'une question n'est pas intrinsèquement un marqueur discursif d'une réponse non préférentielle ou d'un trouble.

L'article démontre ainsi que le silence étendu n'est pas la marque d'une déficience liée à l'absence d'un accès visuel mutuel, mais une pratique normative émergente spécifique aux interactions audio multipartites. Dans ce contexte, la production d'un silence collectif maximise la coopération et l'affiliation tout en maintenant la possibilité d'une auto-sélection d'un locuteur potentiel. Cette pratique permet à la fois à un participant de se manifester et de contribuer à la réunion. D'autre part, la production d'une unité de construction de tour du type "ok" permet à l'initiateur de la question de conserver la parole et de poursuivre ainsi la transition vers de nouveaux points de la réunion en l'absence de nouvelles contributions. En ce sens, le

format de réponse collective silencieux favorise le maintien de la progressivité de l'activité de réunion.

L'article met au jour une forme de participation à l'activité de réunion silencieuse. Ce format participatif ne démontre pas l'absence d'engagement dans la réunion, mais bien au contraire révèle une pratique professionnelle qui favorise la coopération et le maintien de l'ordre de l'interaction en l'absence d'accès visuel mutuel.

## BIBLIOGRAPHIE

- Asmuß, B. & Svennevig, J. (2009). Meeting talk: An introduction. *Journal of Business Communication*, 46(1), 3-22.
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (éds.) (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. (2009). On-line syntax: Thoughts on the temporality of spoken language. *Language Sciences*, 31(1), 1-13.
- Barske, T. G. (2009). Same token, different actions: A conversation analytic study of social roles, embodied actions, and ok in German business meetings. *Journal of Business Communication*, 46(1), 120-149.
- Bilmes, J. (1996). Le silence constitué. La vie dans un monde de plénitude de sens. *Réseaux*, 14(80), 129-142.
- Bilmes, J. (2014). Preference and the conversation analytic endeavor. *Journal of Pragmatics*, 64, 52-71.
- Boden, D. (1994). *The business of talk : organizations in action*. Cambridge: Polity Press.
- Broth, M. (2002). *Agents secrets: Le public dans la construction interactive de la représentation théâtrale*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bruxelles, S., Greco, L. & Mondada, L. (2009). Pratiques de transition: ressources multimodales pour la structuration de l'activité. In F. Détienne & V. Traverso (éds.), *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception : Corpus MOSAIC*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Clark, H. H. (2012). Wordless questions, wordless answers. In J. P. de Ruyter (éd.), *Questions Formal, Functional and Interactional Perspectives* (pp. 81-100). Cambridge University Press.
- Curien, N. & Gensollen, M. (1985). La communication dans un groupe de travail: l'analyse du fonctionnement interactif et le marché des téléconférences. *Réseaux*, 3(10), 39-74.
- Deppermann, A., Schmitt, R. & Mondada, L. (2010). Agenda and emergence: Contingent and planned activities in a meeting. *Journal of Pragmatics*, 42(4), 1700-1718.
- Erickson, T., Kellogg, W. A., Shami, N. S. & Levine, D. (2010). Telepresence in virtual conferences: An empirical comparison of distance collaboration technologies. In *Proceedings of CSCW 2010*.
- Ford, C. (2008). *Women speaking up : getting and using turns in workplace meetings*. Basingstoke ; New York: Palgrave Macmillan.
- Ford, C. E. (2010). Questioning in meetings participation and positioning. In A. F. Freed & S. Ehrlich (éds.), *Why do you ask? The function of questions in institutional discourse* (pp. 211-234). Oxford; New York: Oxford University Press.
- Fornel, M. de (1988). Contraintes systémiques et contraintes rituelles dans l'interaction visiophonique. *Réseaux*, 6(29), 33-46.



- Fornel, M. de (1994). Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique. *Réseaux*, 12(64), 107-132.
- Hazel, S. & Mortensen, K. (2013). Embodying the institution—Object manipulation in developing interaction in study counselling meetings. *Journal of Pragmatics*, 65, 10-29.
- Heath, C. & Luff, P. (2000). *Technology in action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hultgren, A. K. & Cameron, D. (2010). "How may I help you?" Questions, control, and customer care in telephone call center talk. In A. F. Freed & S. Ehrlich (éds.), *Why do you ask? The function of questions in institutional discourse* (pp. 322–342). Oxford; New York: Oxford University Press.
- ICOR. (2013). Convention ICOR. Consulté le 15/07/2014 sur: [http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013\\_Conv\\_ICOR\\_250313.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf)
- Ingram, J. & Elliott, V. (2014). Turn taking and "wait time" in classroom interactions. *Journal of Pragmatics*, 62, 1-12.
- Jefferson, G. (1986). Notes on "latency" in overlap onset. *Human Studies*, 9(2/3), 153-183.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction. In G. H. Lerner (éd.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-23). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Linde, C. (1991). What's next? The social and technological management of meetings. *Journal of Pragmatics*, 1(3), 297-317.
- Markaki, V. & Mondada, L. (2012). Embodied orientations towards co-participants in multinational meetings. *Discourse Studies*, 14(1), 31-52.
- Nielsen, M. F. (2009). Interpretative management in business meetings: Understanding managers' interactional strategies through conversation analysis. *Journal of Business Communication*, 46(1), 23-56.
- Pomerantz, A. (1984a). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (éds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 163-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. (1984b). Pursuing a response. In J. M. Atkinson & J. Heritage (éds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 152-163). Cambridge: University Press.
- Pomerantz, A. & Heritage, J. (2013). Preference. In J. Sidnell & T. Stivers (éds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 210-228). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Pye, R. & Williams, E. (1977). Teleconferencing: is video valuable or is audio adequate? *Telecommunications Policy*, 1(3), 230-241.
- Rossano, F. (2010). Questioning and responding in Italian. *Journal of Pragmatics*, 42(10), 2756-2771.
- Rowe, M. B. (1974). Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control: Part one-wait-time. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(2), 81-94.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075–1095.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis* (Vol.1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.
- Seung-Hee, L. (2013). Response design in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (éds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 415-432). Chichester: Wiley-Blackwell.

- Stivers, T. (2010). An overview of the question–response system in American English conversation. *Journal of Pragmatics*, 42(10), 2772-2781.
- Stivers, T. & Robinson, J. D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in Society*, 35(03), 367-392.
- Svennevig, J. (2012a). Special issue on interaction in workplace meetings. *Discourse Studies*, 14(1).
- Svennevig, J. (2012b). The agenda as resource for topic introduction in workplace meetings. *Discourse Studies*, 14(1), 53-66.
- Whittaker, S. (2003). Theories and methods in mediated Communication. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (éds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 243-286). Mahwah, NJ: Erlbaum.

## Annexe

### Conventions de transcription:

#### Notation de la parole

[	chevauchements	(.)	micro-pause
(2.1)	pauses en secondes	xxx	segment inaudible
/ \	intonation montante/ descendante\	exTRA	segment accentué
((rire))	phénomènes non transcrits	:	allongement vocalique
< >	délimitation des phénomènes entre (( ))	par-	troncation
&	continuation du tour de parole	=	enchaînement rapide
^	liaison	.h	aspiration
(il)	transcription incertaine		

#### Notation des phénomènes multimodaux

Les lignes de transcription multimodales ne sont pas numérotées.

§mod	Phénomène non sonore attribué à un participant
---	Indique le début d'un phénomène décrit
-regard-	description du phénomène multimodal
----->	Continuation du phénomène aux lignes suivantes
->-----	continuation d'un phénomène précédent
----	Fin d'un phénomène



# Zur Untersuchung von Textnormen

**Wolfgang KESSELHEIM<sup>1</sup>**

Universität Zürich

Universitärer Forschungsschwerpunkt Sprache und Raum

Plattenstrasse 54, 8032 Zürich, Schweiz

wolfgang.kesselheim@ds.uzh.ch

In the present paper, two main questions will be addressed. The first question is: What *are* textual norms? And the second, related one: How can we *empirically study* textual norms, starting from individual texts? In order to answer these questions, a number of examples are analysed. A first series of cases illustrates how texts can refer to norms in explicit ways, identifying these norms as relevant criteria of evaluation and interpretation for the text in question. After that, a number of cases is analysed which demonstrate their fulfilment of, or their deviation from a textual pattern. It is argued that the empirical study of textual norms must not be limited to explicit cases: The marked fulfilment of, or divergence from a pattern can invite judgements (of the text or its author) and it can generate different kinds of meaning. Since the production of judgements or the generation of meaning effects are typical features of norms, it is argued that the demonstrated fulfilment of textual patterns, as well as the demonstrated deviation from a pattern, can be understood as indirect references to norms. If we want to fully understand how texts link themselves to textual norms, these cases have to be included in our empirical analysis.

**Keywords:**

linguistic norms, text linguistics, discourse linguistics, text types, genres.

## 1. Sprachnormen und Textnormen

In dem folgenden Beitrag möchte ich zwei Fragen nachgehen. Was soll man sich unter dem Begriff *Textnorm* vorstellen? Und wie kann man Textnormen empirisch untersuchen, insbesondere wenn man daran interessiert ist, wie sich die Normorientierung von Texten in *Textexemplaren zeigt*?

Bei dem Wort *Textnorm* handelt es sich nicht um einen etablierten Begriff. Weder ergibt die Volltextsuche in dem mehrere hundert Seiten starken HSK-Band *Text- und Gesprächslinguistik* (Brinker et al. 2000) einen Treffer zu diesem Begriff, noch lässt sich ein Eintrag *Textnorm* in den gängigen linguistischen Wörterbüchern finden (vgl. etwa Bussmann 2008; Glück 2005; Ulrich 2002; Lewandowski 1990). Selbst dann, wenn die Tatsache illustriert wird, dass sich Sprachnormen auf unterschiedliche Ebenen der Sprachbeschreibung beziehen können, gerät die Ebene des Textes kaum je in den Blick. Eine der seltenen Ausnahmen ist der Eintrag zu *Sprachnormen* in Bussmann (2008). Obwohl auch dort nicht explizit von *Textnormen* die Rede ist, wird doch "die Wahl und korrekte Gestaltung von →Textsorten" als Beispiel für den Wirkungsbereich von Sprachnormen aufgeführt. Dieses Zitat

---

<sup>1</sup> Mein Dank geht an Christoph Hottiger für seine hilfreichen Kommentare zu einer früheren Fassung dieses Beitrags. Dem Universitären Forschungsschwerpunkt Sprache und Raum der Universität Zürich danke ich für seine Unterstützung.

gibt einen Hinweis darauf, was man sich unter Textnormen vorstellen kann: Textnormen können als ein Spezialfall von Sprachnormen aufgefasst werden: Es sind Sprachnormen, die sich auf Phänomene beziehen, die für die Ebene des *Texts* von Bedeutung sind.<sup>2</sup>

Wenn wir Textnormen also als spezielle Sprachnormen auffassen, lässt sich mehr über sie erfahren, indem man zunächst fragt, wie *Sprachnormen* in der Sprachwissenschaft definiert und untersucht worden sind, um dann vor diesem Hintergrund das Besondere der *Textnormen* zu beschreiben.

So plausibel dieser Weg auch ist, er ist nicht ohne Probleme. Denn in der Sprachwissenschaft gibt es eine große Vielfalt konkurrierender Normauffassungen, die sich im Verlauf der jahrzehntelangen Diskussion um die Konzeptualisierung von Sprachnormen ausgebildet haben.

In diesem Beitrag soll es nicht um die Geschichte dieser Normendebatte gehen (verwiesen sei lediglich auf einige klassische Beiträge, die bis heute in keinem Aufsatz zu Sprachnormen fehlen – Coseriu 1952; Gloy 1975; von Wright 1979; Bartsch 1985; Ammon 2005 – sowie auf die gute Aufarbeitung dieser Debatte in Hartung 1987 oder Bartsch 1985: 65–83). Interessanter als die historische Aufarbeitung ist für das hier verfolgte Ziel die Frage, welche unterschiedlichen Auffassungen des Konzepts *Sprachnorm* im Rahmen dieser Debatte entwickelt worden sind.

Dovalil hat Definitionen des Begriffs *Norm* in 49 linguistischen Aufsätzen und Enzyklopädien zusammengetragen und die darin enthaltenen Definitionselemente unter elf Schlagwörtern zusammengefasst (Dovalil 2006). Ich möchte die von Dovalil identifizierten Normkonzepte hier weiter zuspitzen, und zwar auf einige wenige Positionen, die mir für die Frage, wie Textnormen zu untersuchen sind, besonders relevant zu sein scheinen:

- Sind Normen als Beschreibung des Korrekten, des Vorgeschiedenen zu verstehen (vgl. Glück 2005: 647: "[d]as sprachl. Korrekte, Richtige") *oder* als Beschreibung des Üblichen oder Durchschnittlichen ("[d]er allgemein übliche Gebrauch", Lewandowski 1990: 1037)?
- Sind Normen Regeln/Gesetzmäßigkeiten *oder* sind Normen die sprachlichen Formen, die diesen Regeln/Gesetzmäßigkeiten entsprechen (kritisch zu letzterer Auffassung: Hartung 1987: 321)?
- Sind Normen individuelle, "in unserem Bewußtsein existierende Wissenskomponenten" (Hartung 1987: 321), *oder* muss man sie sich als etwas außerhalb des Individuums vorstellen, etwa als soziale

<sup>2</sup> Interessanterweise spielt der Begriff der Norm auch in der 'Nordamerikanischen Schule' der Genre-Forschung (vgl. etwa Bawarshi & Reiff 2010: 57-104), in welcher musterhafte Textformen auf musterhafte Ausprägungen gesellschaftlicher Funktionen und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zurückgeführt werden, nur eine untergeordnete Rolle. Eine aktuelle Ausnahme ist, aus angewandter Perspektive, Berkenkotter & Luginbühl (2014).

Tatsachen (Hoberger 2003: 359: "überindividuell fixiert") oder als Abstraktionen aus Textkorpora?

- Und schließlich: Sind Normen Handlungsanweisungen, steuern sie also die Sprachproduktion (Dubois et al. 2012: "un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi"), oder sind sie ein Beurteilungsmaßstab ("Etalon", Liebich 2007: 136), anhand dessen ein sprachliches Produkt im Nachhinein bewertet wird?

Die konkrete Ausgestaltung des Normkonzepts hat unmittelbare Auswirkungen auf die Frage, wie Normen zu untersuchen sind, insbesondere darauf, was die Datengrundlage ihrer Erforschung sein soll: Soll die Untersuchung von Normen danach streben, individuelle mentale Repräsentationen von Sprachproduzentinnen und -produzenten oder Sprachrezipientinnen und -rezipienten zu erschließen, dann muss man etwa auf Experimente oder Fragebögen zurückgreifen. Oder versteht man Normen als Abstraktionen und muss dann bei der Analyse von einem Korpus von Sprachäußerungen ausgehen? Soll dieses Korpus Sprachäußerungen enthalten oder Aussagen *über* solche Sprachäußerungen? – Dass die empirische Forschung zu Sprachnormen derart auffällig zersplittert ist, scheint mir eine Folge der je unterschiedlichen Beantwortung dieser Fragen und der damit verbundenen unterschiedlichen Fokussierungen und Gewichtungen zu sein.

Die Annäherung an Textnormen, die in diesem Beitrag unternommen werden soll, erfolgt aus der Perspektive einer konversationsanalytisch inspirierten Textlinguistik, wie sie in Hausendorf & Kesselheim (2008) entwickelt worden ist. Entsprechend der ethnomethodologischen Überzeugung, dass Interaktionspartnerinnen und -partner sich im Zuge ihres Handelns immer auch die Normen ihres Handelns zu erkennen geben – Wieder (1974) hat hierfür die sprechende Formulierung "telling the code" geprägt –, möchte ich die Frage stellen, *wie Texte ihren Leserinnen und Lesern zu erkennen geben können, dass sie sich an bestimmten Normen orientieren.*

Dementsprechend untersucht der Beitrag Textnormen als Phänomene, die sich an der Textoberfläche nachweisen lassen, nicht als Gegenstand makrosozialer Prozesse, an denen "Normautoritäten", "Modellschreiber" usw. beteiligt sind (Ammon 2005: 32, 34 et passim), oder als mentale Repräsentationen, die den Texten zugrunde liegen.

Auch geht der Beitrag nicht von einer vorgängigen wissenschaftlichen Definition der Textnorm aus, vor deren Folie dann entschieden wird, ob wir es im konkreten Fall mit einer Textnorm zu tun haben, sondern er fragt umgekehrt danach, welches Normverständnis sich *aus den Texten erschließen* lässt, entsprechend der konversationsanalytischen Maxime, die "Teilnehmerperspektive" zu rekonstruieren.

Aus dem Interesse an der Rekonstruktion der Teilnehmerperspektive folgt insbesondere, dass die Entscheidung, welche Phänomene als *Textnormen* untersucht werden sollen, nicht von der traditionellen linguistischen Arbeitsteilung abhängig gemacht werden dürfen. Mit anderen Worten: Als *Textnormen* soll nicht nur untersucht werden, was sich auf Phänomene bezieht, die typischerweise Gegenstand einer textlinguistischen Untersuchung wären (also beispielsweise Satzverknüpfungen, Textdeixis, thematische Entwicklung usw.), sondern zunächst *alle* kommunikativen Normen, die ein untersuchter Text als relevant ausweist.

In den folgenden Abschnitten dieses Beitrags zeige ich anhand von einigen wenigen Beispielen<sup>3</sup> exemplarisch, auf welche Weise Texte ihren Bezug auf Normen zu erkennen geben können. Die ersten Beispiele illustrieren Fälle, in denen Texte sich explizit auf eine Norm beziehen (Abschnitt 2). Es folgt eine Reihe weiterer Textbeispiele, in denen der Normbezug weniger augenfällig kommuniziert wird (Abschnitte 3 und 4). Genau diese Fälle stehen im Mittelpunkt meines Interesses, denn die Untersuchung dieser indirekten oder impliziten Normbezüge stellt für die textlinguistische Analyse eine besondere Herausforderung dar.

Die Darstellung konzentriert sich zunächst ganz auf das, was sich an den Beispielen beobachten lässt, bevor dann von diesen Beobachtungen ausgehend die Frage behandelt wird, was Textnormen sind und in welchem Verhältnis sie zur Musterhaftigkeit von Texten stehen.

## 2. Explizite Bezugnahmen auf Normen

Der auffälligste Fall der Bezugnahme auf Normen, die man in Texten beobachten kann, sind zweifellos explizite Hinweise, welche die Befolgung einer präskriptiven Norm behaupten.

Ein verbreitetes Beispiel sind etwa Formulierungen wie "Dieses Buch wurde nach den Regeln der neuen Rechtschreibung verfasst". Diese Formulierungen treten typischerweise 'an den Rändern' von Texten auf (Kato i.V.), die sich an ein junges Lesepublikum richten, also beispielsweise in der Titelei oder auf der hinteren Umschlagsklappe. Die kommunikative Leistung dieser Formulierungen erschöpft sich nun nicht darin, über die angewandte orthografische Norm Auskunft zu geben. Die behauptete Orientierung an der neuen Rechtschreibung hat eine Funktion für den Text als Ganzen: Sie kennzeichnet ihn als Vertreter einer Klasse von Texten, die einen Beitrag zur (sprachlichen) Bildung seiner Leserschaft leisten soll, und grenzt ihn von Texten ab, die eine reine Unterhaltungsnützlichkeit verfolgen.

---

<sup>3</sup> Um die Breite des Phänomens zu erfassen, sind für diesen explorativ angelegten Beitrag Textbeispiele aus unterschiedlichen Domänen und Textsorten ausgewählt worden. Für weitgehende Generalisierungen der hier gewonnenen Beobachtungen wäre zweifellos ein umfangreicheres Korpus notwendig.



Explizite Bezugnahmen auf Normen können sogar zu musterhaften Teiltextrn ausgebaut sein. Diesen Fall illustriert das folgende Beispiel (Abb. 1), ein Ausschnitt aus dem Artikel "Stufenschnitt" der Online-Enzyklopädie Wikipedia.

## Stufenschnitt

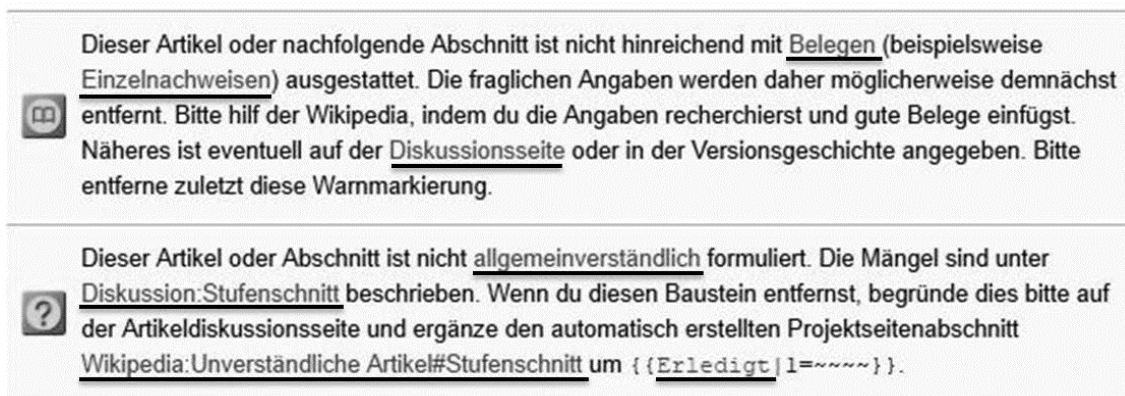


Abb. 1: Stufenschnitt, <https://de.wikipedia.org/wiki/Stufenschnitt>, Stand 10.2.2014

Zwei Normen werden als für den Text maßgeblich benannt: die Stützung des Behaupteten durch Belege und eine verständliche Schreibweise. Vor diesem Hintergrund wird der Lexikoneintrag als abweichend markiert ("nicht hinreichend mit Belegen ... ausgestattet", "nicht allgemeinverständlich formuliert"). Dass die Normen, die hier aufgerufen werden, als *präskriptive* Normen gedacht sind, lässt sich am Vorkommen bewertender Ausdrücke erkennen ("hinreichend", "gute Belege", "Mängel") sowie an der Erwähnung von Sanktionen ("Die fraglichen Angaben werden daher möglicherweise demnächst entfernt."), einer der Komponenten von Normen in von Wrigths klassischer Analyse der grundlegenden Normbestandteile (von Wright 1979).

Der Normbezug geschieht hier in Textblöcken, die durch die Einrückungen und die abgrenzenden horizontalen Stricke als separate Untereinheiten des Texts markiert sind. Interessant erscheint mir, dass die Bezugnahme auf die Normen mit Hilfe *vordefinierter Textblöcke* geschieht, die durch das Einfügen eines kurzen Codes ("{{Quelle}}") bzw. "{{Allgemeinverständlich}}") automatisch erzeugt werden.<sup>4</sup> Dies zeigt nämlich, dass die betreffende Norm für die Akteure des Felds eine derart relevante Orientierung darstellt, dass es sich gelohnt hat, für die Bezugnahme auf sie ein eigenes Textmuster zu entwickeln.

Ein zweiter Aspekt erscheint mir ebenfalls besonders erwähnenswert, weil er sich aus den charakteristischen Möglichkeiten des Internets ergibt: Der Normbezug geschieht hier durch die Verlinkung mit einem autoritativen Text, der die Norm explizit "statuiert" (Gloy 1975, 2004-2006: 394). Wenn man

<sup>4</sup> Zu sehen ist das, sobald man die Bearbeitungsfunktion der Seite aktiviert.

nämlich auf das im Original blaue<sup>5</sup> Wort "allgemeinverständlich" klickt, gelangt man innerhalb des Wikipedia-Autorenportals auf die Spezialseite *Wikipedia: Belege* bzw. auf die Spezialseite *Wikipedia: Allgemeinverständlichkeit*, die mit der Formulierung beginnt "Ein guter Artikel in Wikipedia soll verständlich sein".

Auch in den zwei folgenden Beispielen – sie stammen aus einem gänzlich anderen Kontext – wird die Normorientierung explizit gemacht, allerdings mit anderen Mitteln (Abb. 2 und 3).

Beim ersten Ausschnitt (Abb. 2) handelt es sich um ein ungewöhnliches Postskriptum im Anschluss an einen Schulaufsatz. Dass die Befolgung bestimmter Normen für diesen Text eine wichtige Orientierung ist, fällt sofort ins Auge: Man kann es an den Korrekturen der Lehrperson erkennen, die einige Elemente des Texts vor dem Hintergrund einer Norm explizit als *falsch* ausweisen,<sup>6</sup> oder an der unterstrichenen Zahl rechts unten, in der wir eine Schulnote erkennen können. Aber auch das vom Schüler Geschriebene nimmt Bezug auf eine Norm als Bewertungsmaßstab. Diese Norm wird zum einen *explizit* benannt ("Rechtschreibung"). Zum anderen gibt es einen *indirekten* Normbezug, und zwar wieder über die Erwähnung von Sanktionen ("rote Karte").

Nachdem so der 'Anfangsverdacht' geweckt ist, dass hier der Bezug auf die Rechtschreibnorm eine wichtige Rolle spielt, lassen sich in dem Postskriptum auch unauffälligere Erscheinungsformen als Ausdruck dieser Normorientierung verstehen: etwa dass das große W in "die Wenigsten" durch die 'Verlängerung' eines Kleinbuchstabens entstanden ist, oder die Durchstreichung von "letzten", auf die das großgeschriebene "Letzten" folgt. All diese Beobachtungen erlauben es schließlich, in dem häufigen Vorkommen von Problemfällen der Rechtschreibung in diesem Textteil mehr als einen Zufall zu sehen und nach den Bedeutungseffekten dieser Häufung zu fragen (s. dazu Abschnitt 4).

---

<sup>5</sup> Die Verlinkungen wurden in Abb. 1 durch eingefügte Unterstreichungen sichtbar gemacht.

<sup>6</sup> Im Original rot. Um welche Normen es geht, wird an anderen Stellen des Texts explizit gemacht, und zwar durch die Kürzel "R" und "Gr", die auf *Rechtschreibung* und *Grammatik* verweisen.

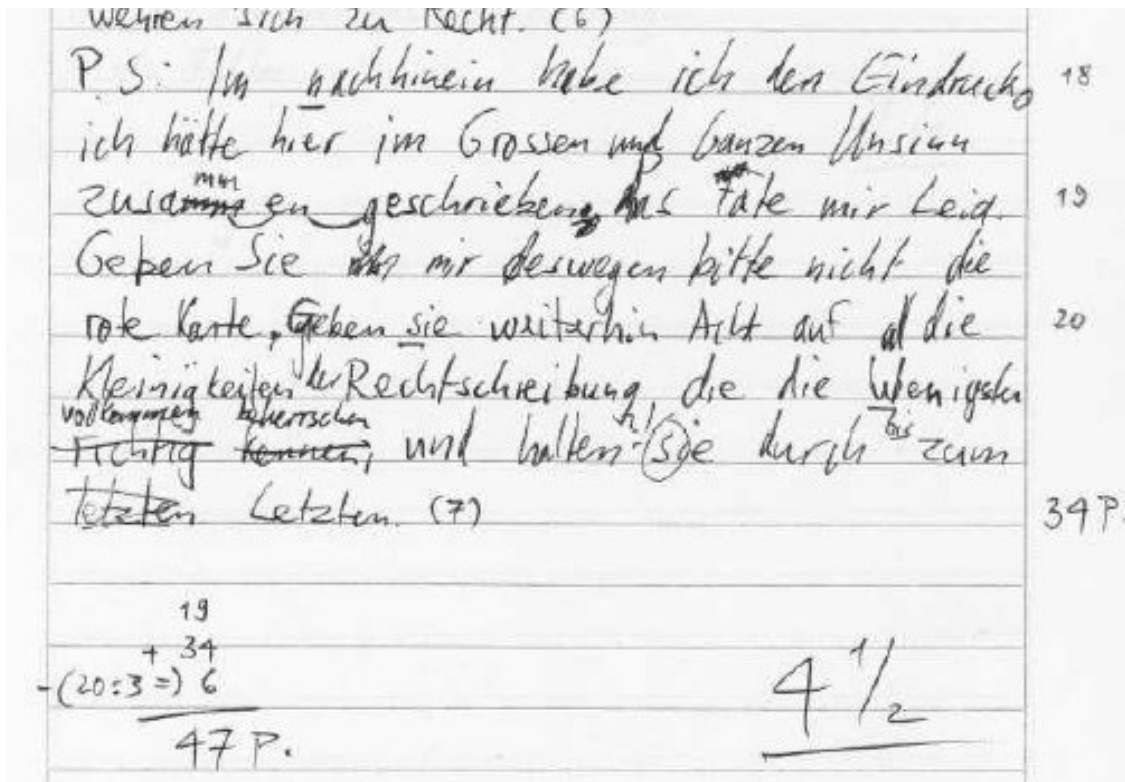


Abb. 2: Postskriptum, aus dem Korpus des SNF-Projekts "Schreibkompetenz und neue Medien", Universität Zürich

Nun könnte man einwenden, dass es hier ja nicht um Textnormen, sondern um eine Norm auf der Ebene der Schreibung geht. Doch hat das Einhalten, oder besser: das Beherrschen der Rechtschreibnorm eine Bedeutung für den Text und für die kommunikative Situation, in der dieser verankert ist. Dies zeigt sich besonders gut in der zweiten Beispielstelle aus obigem Schulaufsatz (Abb. 3):

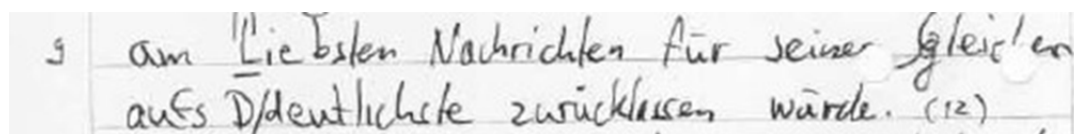


Abb. 3: Aufs D/deutlichste

Das Phänomen, um das es hier geht, ist die Schreibung "aufs D/deutlichste". Anstatt sich für eine der beiden Schreibweisen zu entscheiden, präsentiert der Schüler hier beide Schreibungen als gleichberechtigte orthografische Varianten.

An dieser Stelle tritt zutage, dass es in dem Text nicht nur um die einfache Befolgung einer Norm geht. Es geht vielmehr um die *Demonstration des kompetenten Umgangs mit dieser Norm* (die "Kleinigkeiten der Rechtschreibung", s. Abb. 2). Mit dieser Relevantsetzung der Beherrschung der Norm aber signalisiert der Text seine Zugehörigkeit zu den Texten einer

spezifischen gesellschaftlichen Institution, nämlich der Schule (ein Aspekt seiner *pragmatischen Nützlichkeit*, s. Hausendorf & Kesselheim 2008: 168f.). Die in dieser Institution produzierten Texte haben nämlich charakteristischerweise neben der pragmatischen Nützlichkeit, die mit der jeweiligen Textsorte verbunden ist (einer "Erzählung", einem "Leserbrief", einer "Erörterung" oder "Bildbeschreibung") immer auch eine zweite, oft implizit bleibende pragmatische Nützlichkeit: Sie dienen dazu, das Beherrschen der Normen, die der Produktion der geforderten Textsorten zugrunde liegen, sichtbar und damit bewertbar zu machen. Die Orientierung des Texts an genau dieser zweiten pragmatischen Nützlichkeit tritt hier an die Textoberfläche und macht aus dem Text einen *schulischen Text*.

Die beiden letzten Beispiele haben gezeigt: Textuelle Bezugnahmen auf Normen sind nicht auf spezifische Teiltexthe oder Sätze beschränkt. Auch einzelne grafische Elemente wie Durchstreichungen oder die Schreibweise einzelner Buchstaben können den Bezug eines Texts auf spezifische Normen signalisieren.

Zwischen diesen beiden Extremen liegen Bezugnahmen auf Normen mit Hilfe spezieller Wörter. Fälle, welche die fragliche Norm beim Namen nennen ("Rechtschreibung") habe ich schon weiter oben erwähnt. Hinzu kommen Wörter, die Wolf Peter Klein in seiner Untersuchung des Normenverständnisses in Deutschgrammatiken "textuelle Indizien für Präskriptivität" (Klein 2004: 391–395) nennt, etwa "Leitfaden", "Anweisung" oder "Anleitung". Ähnliches leisten schließlich Textsortenbezeichnungen (Hausendorf & Kesselheim 2008: 175f.). So gibt eine Überschrift wie "Artikel" oder "Diskussion" auf den Reitern am oberen Rand einer Wikipediaseite (wie der zum Stufenschnitt, s. Abb. 1) explizit das Muster an, auf das sich der Text bezieht und vor dessen Folie der Text gelesen wird. Anders jedoch als bei den "Indizien für Präskriptivität" bleibt offen, ob das angegebene Textmuster im Sinne einer präskriptiven Norm als *Bewertungshintergrund* aufzufassen ist, oder aber im Sinne einer deskriptiven Norm lediglich als Angabe eines relevanten *Verstehenshintergrunds*.<sup>7</sup>

### 3. Implizite Bezugnahmen

Bisher haben wir für die Beantwortung der Frage, wie uns Normen in Texten entgegengetreten, ausschließlich Texte untersucht, die explizit Normen aufrufen. Was ist nun aber mit Texten, die die Norm, der sie folgen, oder das Muster, mit dem sie übereinstimmen, *nicht* benennen? Sollte man, wenn man sich für Textnormen interessiert, auch Texte untersuchen, die einem Muster 'einfach'

<sup>7</sup> Erst die genaue Analyse der Seiten kann hier Klarheit schaffen, etwa wenn auf den Diskussionsseiten explizit über die angemessene Nutzung dieser Seiten gestritten wird.

entsprechen, ohne dieses explizit als Verstehens- oder Bewertungshintergrund auszuweisen?

Im Folgenden möchte ich einige Texte ohne expliziten Normenbezug anschauen, um so herauszufinden, wann man im Hinblick auf diese Texte von einer *impliziten Bezugnahme auf eine Textnorm* sprechen kann.

Um diese Fragen beantworten zu können, ist es nötig, zunächst zu fragen, wie Leserinnen und Leser bei der Lektüre eines Texts zu dem Urteil gelangen können, dass jener einem Muster folgt und um *welches* Muster es sich konkret handelt. In der Terminologie des oben bereits erwähnten textlinguistischen Ansatzes von Hausendorf und Kesselheim geht es hier um die "Musterhaftigkeit" des Texts, bei der es sich um einen Aspekt der "Textualität" von Texten handelt (Hausendorf & Kesselheim 2008: 176-185).

Der Begriff *Textualität* ist bis heute mit Robert-Alain de Beaugrande und Wolfgang U. Dressler verbunden. Beaugrande & Dressler (1981) verstehen *Textualität* als eine von der Forschung zu erklärende Qualität, die Texte erst zu Texten macht. Die Textualität kann mit Hilfe einer Reihe von *Textualitätskriterien* bestimmt werden: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität. Diese sind aber schwierig zu operationalisieren, weil für ihre Überprüfung ganz unterschiedliche Daten herangezogen werden müssen. Während sich beispielsweise die Kohäsion eines Textes am Text selbst überprüfen lässt, sind für die Überprüfung der Intentionalität die Einstellungen des Textproduzenten zu erfassen und für die Bestimmung der Akzeptabilität die Textrezipienten.

Hausendorf & Kesselheim (2008) verorten die Entstehung der Textualität dagegen konsequent in der Lektüresituation. Textualität entsteht dadurch, dass Lesende Erscheinungsformen,<sup>8</sup> die im Moment der Lektüre wahrnehmbar oder lesbar sind, als Hinweise verstehen (*Textualitätshinweise*), die – wenn sie sich verdichten – zum Urteil führen "Das ist ein Text!". Textualität entsteht also im Vollzug der Lektüre; sie ist, um mit der Konversationsanalyse zu sprechen, eine "Hervorbringung" der Leserinnen und Leser. Nimmt man diese Perspektive ein, dann sind die einzigen Daten, die man benötigt, um das Entstehen von Textualität zu rekonstruieren, die oben erwähnten Erscheinungsformen, die den Lesenden im Moment der Lektüre zur Verfügung stehen. Damit wird keineswegs die Wichtigkeit des Vorwissens in Frage gestellt, das gerade im Zusammenhang von Textmustern und -normen wichtig zu sein scheint. Vielmehr geht es darum zu betonen, dass auch die Aktivierung von Vorwissen von irgendeiner im Moment der Lektüre

---

<sup>8</sup> Mit diesem Oberbegriff sind alle Arten von sinnlich wahrnehmbaren Phänomenen gemeint, also sprachliche Zeichen, aber auch Layout, die Materialität des Zeichenträgers, die räumliche Umgebung usw. – vgl. etwa Fix (2008).

wahrnehmbaren oder lesbaren Form ausgehen muss. Die Aktivierung kann nur gelingen, wenn der Lesende aufgrund seiner früheren Leseerfahrungen in der Lage ist, eine Verbindung zwischen der fraglichen Form und einem spezifischen Vorwissen herzustellen (etwa dem Wissen, dass die Form x ein bestimmtes Muster y realisiert).<sup>9</sup>

Die Textualitätshinweise lassen sich fünf *Textualitätsmerkmalen* zuordnen, die gewissermaßen 'Antwort geben' auf die Fragen "Was gehört zum Text, was sind seine internen Grenzen?" (Begrenzbarkeit), "Was hängt miteinander zusammen?" (intratextuelle Verknüpfbarkeit), "Worum geht es?" (thematische Zusammengehörigkeit), "Was wird getan?" (pragmatische Nützlichkeit) und "Welche anderen Texte und Textwelten sind von Bedeutung?" (intertextuelle Beziehbarkeit). Indem die Lesenden etwas Wahrnehmbares oder Lesbares als Hinweise auf Begrenzbarkeit, intratextuelle Verknüpfbarkeit, thematische Zusammengehörigkeit usw. auffassen, entsteht nicht nur das allgemeine Urteil "das ist ein Text!" (also die Textualität des Gelesenen); vielmehr entsteht der Text selbst *in seiner konkreten Ausprägung* mit seinen konkreten äußeren Grenzen, seiner spezifischen inneren Strukturierung, seinem Thema, seiner pragmatischen Zwecksetzung usw.

Musterhaftigkeit als das sechste Textualitätsmerkmal entsteht nun dadurch, dass die anderen Textualitätsmerkmale in einer sich wiederholenden und daher wiedererkennbaren Weise realisiert werden.<sup>10</sup> Welches diese Merkmale sind, in welcher Kombination sie vorkommen und wie stark fixiert die Textualitätshinweise sind, die diese Merkmale realisieren, hängt von der jeweiligen Textsorte ab.

Was mit der musterhaften Realisierung von Textualitätsmerkmalen gemeint sein kann, möchte ich an einem Beispiel erläutern (Abb. 4).

Wichtige Aspekte der Musterhaftigkeit dieses Texts liegen auf der Ebene der *Begrenzbarkeit*. Es handelt sich um die Einbettung des Texts in einen bestimmten räumlichen Kontext, nämlich ein öffentliches Gebäude, und um sein Vorkommen auf einer musterhaften Form eines Textträgers, dem Schwarzen Brett nämlich, das typischerweise Texte der unterschiedlichsten Autorenschaft zu einer Textsammlung organisiert (s. Fix 2008 zur kulturellen "Lokalität" von Texten). Ebenfalls musterhaft ist die Form des Textträgers. Konkret: die uns allen bekannte Form der Abreißzettel. Diese drei Aspekte der Musterhaftigkeit sind schon zu erkennen, noch bevor man mit der Lektüre des auf Abb. 4 dokumentierten Texts beginnt.

<sup>9</sup> Hausendorf & Kesselheim (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von der *Vertrautheit* als einer der drei *Textualitätsquellen*, neben *Wahrnehmung* und *Sprache*.

<sup>10</sup> Für eine ausführliche Analyse der Musterhaftigkeit einer Textsorte s. Kesselheim (2011), zur Musterhaftigkeit allgemein: Hausendorf & Kesselheim (2008: 171-185).

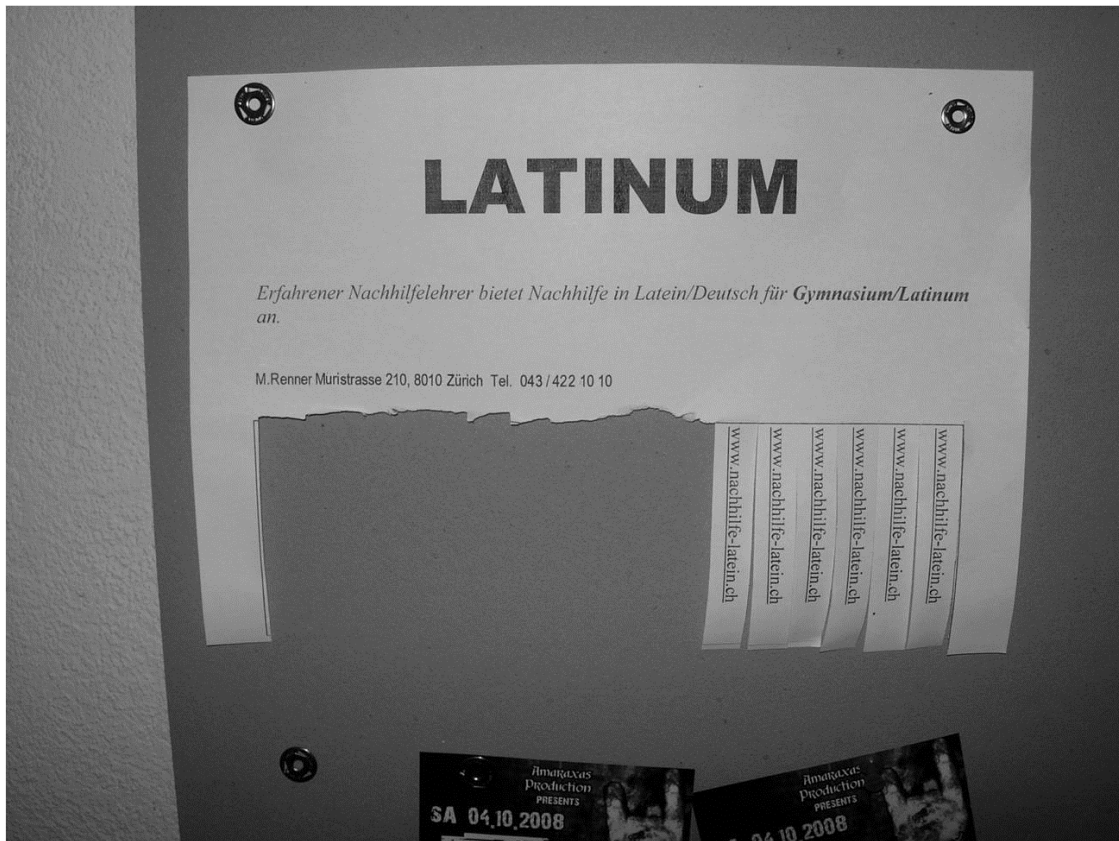


Abb. 4: Latinum (Privatfoto, Namen anonymisiert)

Tritt man näher, kann man auf den Abreißzetteln eine Internetadresse lesen: "www.nachhilfe-latein.ch". Deren Funktion, nämlich auf eine Kontaktaufnahme hinzuwirken, wird durch die Unterstreichung hervorgehoben, die an das im Internet verbreitete Muster des anklickbaren *Links* erinnert. Und die Wiederholung der Adresse auf den einzelnen abreißbaren Segmenten macht augenfällig, dass der Text nicht auf einen einzigen Kontakt, sondern eine *Reihe* von Kontakten ausgerichtet ist. All dies gehört zu der Musterhaftigkeit des *Aushangs* auf der Ebene der *pragmatischen Nützlichkeit*.

Zur Beschreibung der Musterhaftigkeit des abgebildeten Texts gehört sicherlich auch die musterhafte Ausprägung des *thematischen Zusammenhangs*. Zentral ist hierfür, dass der Gegenstand der möglichen Kontaktaufnahme auffällig signalisiert wird: in der Überschrift als auffälligstem Themahinweis, aber auch in der mehrfachen Rekurrenz von "Nachhilfe" und "Latinum" bzw. "Latein".<sup>11</sup> Tatsächlich besteht der Aushang aus wenig mehr als aus diesen musterhaften Themahinweisen und aus Textbestandteilen, die die Herstellung des Kontakts ermöglichen sollen, darunter ein Eigenname, in dem man den Verfasser des Texts und "Nachhilfelehrer" vermuten kann, mit

<sup>11</sup> All das etwa im Unterschied zu einer Visitenkarte, die nicht sicht- oder lesbar darauf hinweist, dass sie auf eine größere Menge von Kontakten abzielt und die auch keine Festlegungen im Hinblick auf das Thema der Anschlusskommunikation vornimmt.

weiteren Angaben, die alternative Formen des Kontakts (telefonieren, vorbeigehen) ermöglichen.

Hinzu kommt schließlich noch das Verb "bietet", das einzige Verb in diesem Text. Es verweist im Sinne eines "verdeckt-performativen Hinweises" (Hausendorf & Kesselheim 2008: 175f.) auf die Textsortenfamilie der Kleinanzeige, konkret des *Angebots* (vgl. "Suche" und "Biete" als Titel zahlreicher Kleinanzeigenrubriken).

Die Musterhaftigkeit des *Aushangs am Schwarzen Brett* lässt sich also beschreiben als spezifische Ausprägung der Textualitätsmerkmale Begrenzbarkeit, pragmatische Nützlichkeit und thematische Zusammengehörigkeit. Die Textualitätshinweise, die zu dem Muster des *Aushangs* gehören und die für die Wiedererkennbarkeit dieses Musters verantwortlich sind, reichen von der Form des Textträgers über grafische Elemente bis hin zur Lexik.

#### **4. Sind Textmuster Textnormen? Anzeigen und 'Ausbeuten' von Musterhaftigkeit**

Die Musterhaftigkeit des in Abb. 4 dokumentierten Texts erschließt sich allerdings erst aus der Vertrautheit mit anderen, gleich gelagerten Texten – unabhängig davon, ob sie sich aus alltäglichen Lektüreerfahrungen ergibt oder der wissenschaftlichen Analyse eines Textkorpus'. Denn der Text demonstriert oder behauptet seinen Bezug auf das Muster nicht.

Anders die Texte, mit denen ich mich jetzt beschäftigen möchte, weil sie ihren Bezug zu einem Muster sichtbar machen oder demonstrieren, oder aber zu dem betreffenden Muster auf Distanz gehen.

Auf Abb. 5 sehen wir, wie in einem Text die Orientierung an einer Norm sichtbar (gemacht) werden kann. Die Abbildung dokumentiert die Schriftseite einer Ansichtskarte. Von Interesse ist hier die Textgliederung (als einem Teilaspekt des Textualitätsmerkmals *Begrenzbarkeit*, s. Hausendorf & Kesselheim 2008: 51-57).

Zur Musterhaftigkeit der Gliederung einer Ansichtskarte gehört, dass die rechte Hälfte der Postkarte nur mit der Adresse des Empfängers beschrieben wird.<sup>12</sup> Der Wechsel der Schreibrichtung in der untersten Zeile ("Viele liebe Grüße aus dem noch gar nicht // so warmen Safaga") kann nun als sichtbarer Hinweis darauf gelesen werden, dass hier ein Aspekt des Ansichtskarten-Musters aktiv gegen Probleme 'verteidigt' worden ist, in diesem Fall: eine falsche Einschätzung des für den Gruß zur Verfügung stehenden Platzes. Das heißt aber: Auf Abb. 5 ist mehr zu sehen als bloß ein Text, dessen Gliederung mit dem Muster der Ansichtskarte übereinstimmt. Der Wechsel der Schreibrichtung kann als Indiz dafür verstanden werden, dass die

<sup>12</sup> Mehr zur Musterhaftigkeit der Ansichtskarte s. Hausendorf (2008).



Musterentsprechung hier das Ergebnis einer *aktiven Orientierung* an diesem Muster ist, und zwar im Sinne einer Maxime: "Schreibe nicht auf das Adressfeld!".

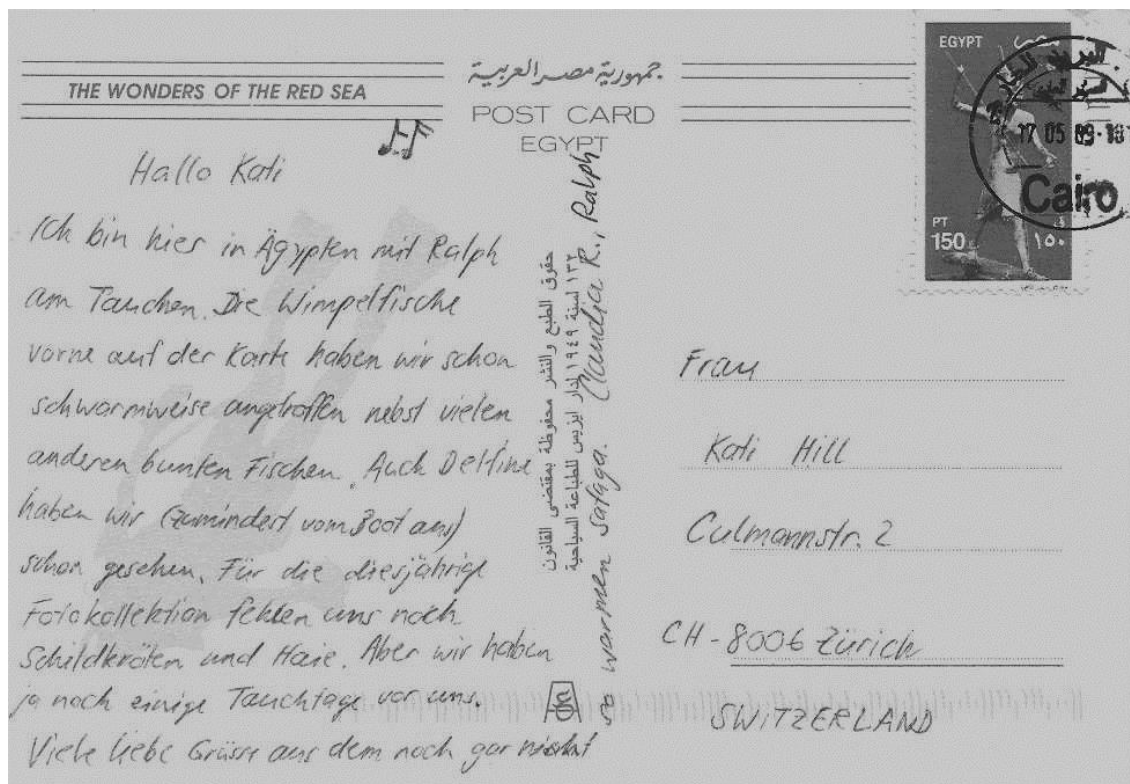


Abb. 5: Hallo Kati (aus: Hausendorf & Kesselheim 2008, Namen mit Grafikprogramm anonymisiert)

Aus ihrer Übereinstimmung mit einem Muster, aber auch aus Abweichungen im Vergleich zu diesem, können Texte Bedeutungseffekte generieren, die Anlass bieten zu unterschiedlichen Bewertungen des Texts oder seines Verfassers. Das Vorhandensein solcher Bedeutungseffekte scheint mir für die Beantwortung der Frage zentral zu sein, wann wir von *Textnormen* sprechen müssen, selbst wenn ein Text sich – anders als die in Abschnitt 2 behandelten Fälle – *nicht* explizit auf Normen beruft.

Anhand von zwei abschließenden Beispielen möchte ich einen minimalen Ausschnitt der Bedeutungseffekte illustrieren, die sich aus unterschiedlichen Positionierungen gegenüber Textmustern ergeben können.

Das erste Beispiel, Abb. 6, rückt einige Aspekte der Musterhaftigkeit von Twiternachrichten ("Tweets") in den kommunikativen Vordergrund und gewinnt aus der Übereinstimmung mit dem Muster ein humoristisches Potenzial.



Abb. 6: Tweet, <http://twitter.com/ActuallyNPH> (Neil Patrick Harris)

In diesem Beispiel<sup>13</sup> spielt der Schauspieler Neil Patrick Harris mit der technisch durchgesetzten Beschränkung von Twiternachrichten ("Tweets") auf 140 Zeichen, aus der eine spezielle Musterhaftigkeit auf der Ebene des Textualitätsmerkmals *Begrenzbarkeit* resultiert: Tweets sind nie länger als 140 Zeichen, und weisen als "Texte in der Enge" (Siever 2011) ein hohes Maß an Abkürzungen und anderen Formen der Kurzschreibung auf.

Im ersten der hier wiedergegebenen Tweets (die twittertypisch von unten nach oben zu lesen sind), lässt<sup>14</sup> der Verfasser seinen Beitrag mitten im Wort *character* ("charac") abbrechen, genau dort, wo er sich erstaunt über die Beschränkung auf 140 Zeichen zeigt ("amazing"). Gleiches geschieht im dritten und vierten Tweet ("craz", "piz"), immer wieder im Zuge der Thematisierung der Zeichenbeschränkung. Nachdem Harris sich im fünften, nicht abgeschnittenen, Tweet bei dem Nutzer "alwaysmix" bedankt und erklärt, dass er 'es' jetzt begriffen hat ("I totally get it now"), verfasst Harris den letzten Tweet in einem Stil, der die musterhaften Kurzschreibungen auf die Spitze treibt und so die neu erworbene Kompetenz im Umgang mit diesem

<sup>13</sup> Ich danke Martina Breitholz, die mich auf dieses Beispiel aufmerksam gemacht hat.

<sup>14</sup> Interessanterweise brechen die Tweets schon kurz vor der 140-Zeichen-Grenze ab. Die Abbrüche sind also, anders als der Text suggeriert, nicht technikbedingt, sondern müssen als Teil des kreativen Spiels mit dem Textmuster verstanden werden.

musterhaften Aspekt von Twitter demonstriert – bevor er auch diesen letzten Tweet mit einem Abbruch enden lässt.

In dieser Folge von Tweets sind also zunächst die twitterüblichen Kurzschreibungen als Reaktion auf die technisch durchgesetzte Begrenzung des Texts auf 140 Zeichen inszeniert worden. Die *übersteigerte Anwendung dieses Musters* im letzten Tweet lenkt den kommunikativen Fokus auf genau dieses Muster. Und so kann demonstriert werden, dass dieses Muster weder eine 'leichtere' Art und Weise zu kommunizieren mit sich bringt ("ezr way 2 cmuNik8") noch dazu in der Lage ist, die durch die Technik gesetzten Kommunikationshindernisse zu überwinden (vgl. den Abbruch "cut off lyk i u[sed to]").

Während also hier ein Muster übertrieben eingehalten wird, um sich letztlich über seinen geringen kommunikativen Nutzen lustig zu machen, ergibt sich der humoristische Effekt im nächsten Beispiel (Abb. 7) durch die Herstellung eines *Abstands zum Muster*, konkret: zu dem oben illustrierten Muster des Angebots am Schwarzen Brett (s.o. Abb. 4).

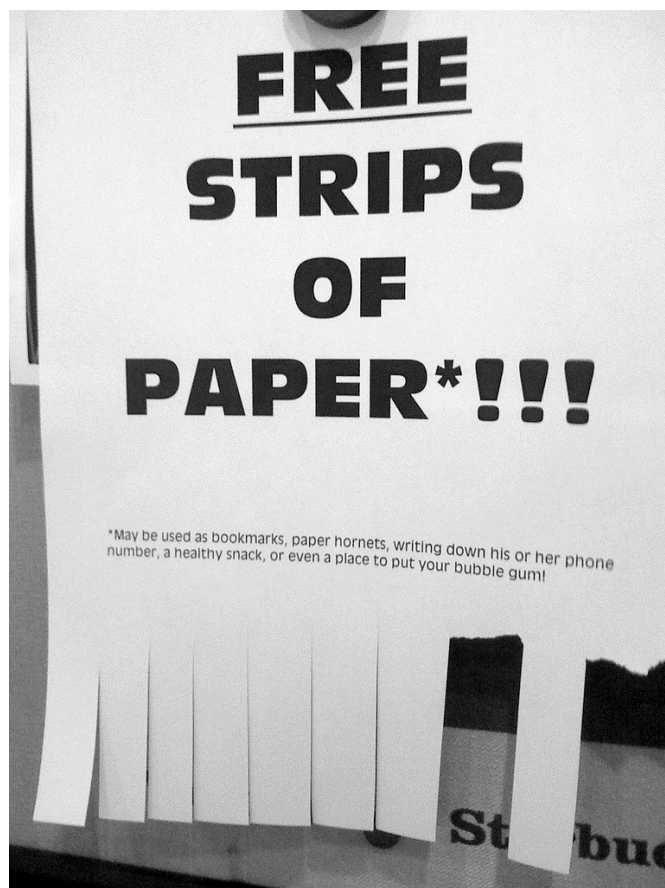


Abb. 7: <https://www.flickr.com/photos/mezzoblue/2432055584/sizes//>, Dave Shea (mezzoblue, Creative Commons License CC BY-NC-ND 2.0)

Die Musterhaftigkeit der Abgrenzung, also die Anbringung am Schwarzen Brett und das Vorhandensein abreißbarer Textsegmente am unteren Rand des Anschlags, mit dem oben beschriebenen Muster überein. Aber anstatt die Kontaktdaten zu enthalten, die die Voraussetzung für das Zustandekommen einer Anschlusskommunikation sind, sind die abreißbaren Segmente leer. Ähnliches kann man mit Bezug auf die Überschrift feststellen. Das unterstrichene "FREE" kann man noch als musterkonformen Hinweis auf den gesellschaftlichen Funktionsbereich *Wirtschaft* lesen: Die Behauptung, das etwas gratis zu erhalten ist, ist dort ein geläufiges Mittel der Aufmerksamkeitssteuerung. Doch in der restlichen Überschrift weist der Text einen Textbestandteil (wenn auch nicht im Sinn von *Text* als sprachlichem Erzeugnis) als den angebotenen Gegenstand aus.

Damit verweigert sich der Aushang in Abb. 7 der zentralen pragmatischen Nützlichkeit, auf die die Textsorte, wie wir in Abb. 4. gesehen haben, ausgerichtet ist: Die Abreißsegmente dienen gerade nicht der Anbahnung von Anschlusskommunikation. Ihre Nützlichkeit ist überhaupt keine kommunikative, sondern eine rein instrumentelle (als Lesezeichen etwa). Und sie ergibt sich gerade nicht aus der kommunikativen Funktion der Abreißsegmente für den Gesamttext, sondern aus deren textvorgängiger Materialität.

Die Beispiele dieses Abschnitts haben gezeigt, dass sich sowohl aus der Befolgung als auch aus der Abweichung von einem Textmuster Bedeutungseffekte ergeben können. Wenn auch der Bedeutungseffekt, der mit der Reproduktion des Musters oder mit der Entfernung vom Muster einher geht, unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann (s. Abb. 5), so scheint mir die Annahme nicht abwegig zu sein, dass der Bezug eines Textexemplars zu einem Textmuster grundsätzlich eine Quelle von Bedeutungen und Bewertungen sein kann, die von einem Text nahegelegt werden können.

In diesem Beitrag habe ich mich auf Beispiele beschränkt, in denen die Orientierung am Muster bzw. die Abweichung von diesem humoristische Effekte hatte, doch die Bedeutungseffekte der (Nicht-)Orientierung an Textmustern sind keinesfalls auf diesen Aspekt beschränkt. Tatsächlich können durch die Wahl des Abstands vom Textmuster ebenso wie durch die expliziten Bezugnahmen auf das Muster Gruppenwerte und -identitäten aufgerufen, unterschiedliche Grade an Formalität ausgedrückt, sprachlich-kommunikative Kompetenzen zur Bewertung unterbreitet, die Individualität des Textproduzierenden betont werden usw. Genau diese Verbindung zu Wertungen ist aber häufig als zentrales Charakteristikum von *Normen* angeführt worden (Sandig 1982).

Sobald also die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung eines Musters Bedeutungen und Bewertungen generiert – ist er/sie einer von uns? Hat er/sie sich situationsadäquat ausgedrückt? Beherrscht er/sie das fragliche Textmuster?

Ist er/sie cool oder langweilig –, sind *Textnormen* im Spiel. Nur dass jene dann nicht explizit aufgerufen, sondern lediglich über die demonstrierte Erfüllung eines Musters, beziehungsweise über den demonstrierten Abstand zu diesem, in den kommunikativen Vordergrund gerückt werden.

Dieser Gebrauch des Begriffs *Textnormen*, für den ich in diesem Beitrag plädiere, führt m.E. gerade nicht zu der "nutzlose[n] Verdoppelung" von linguistischen Kategorien, vor der Hartung (1987) zu Recht warnt: "Ebensowenig wie man Regel und Norm gleichsetzen sollte, sollte man kommunikative Muster und Prinzipien einfach zu Normen verdoppeln" (Hartung 1987: 331, 333). Denn es wird hier keinesfalls gefordert, die bloße Übereinstimmung eines Textexemplars mit einem Muster als impliziten Aufruf einer Textnorm aufzufassen. Voraussetzung für die Verwendung des Begriffs *Textnorm* ist, dass die Analyse plausibel machen kann, dass der Text seine Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung mit einem Muster 'ausbeutet', um damit spezifische Bedeutungseffekte zu erzielen oder spezifische Bewertungen des Texts selbst oder seines Verfassers nahezu legen.

Wenn unser Ziel die umfassende empirische Untersuchung der Art und Weise ist, wie Texte auf Normen Bezug nehmen können, dann müssen auch diejenigen Texte untersucht werden, die zwar keinen expliziten Bezug zu einer Norm herstellen, die aber auf ein Muster 'aufmerksam machen' und diese Positionierung als Potenzial für die Konstruktion von Bedeutungen und Bewertungen nutzen.

## **5. Textnormen als Gegenstand der Textlinguistik**

In den vorgestellten Beispielen haben wir ein breites Spektrum von Möglichkeiten gesehen, wie Normen in Texten sichtbar werden können. So wie das von der Ethnomethodologie beschriebene 'Mitkommunizieren' der Normen des Handelns bald im kommunikativen Hintergrund, bald im Vordergrund ("account") vollzogen werden kann, so können offenbar auch Texte die Normen, an denen sie sich orientieren, bald explizit benennen, bald lediglich über die markierte (Nicht-)Einhaltung eines Musters für den mit dem Muster Vertrauten erkennbar machen.

Die Breite der Phänomene, die sich entdecken lassen, sobald man der Frage nachgeht, wie Texte die Normen, die für sie relevant sind, zu erkennen geben, spricht meines Erachtens dafür, dass die Textlinguistik aus der Übernahme dieser ethnomethodologischen Idee ein fruchtbares Programm zur empirischen Analyse von Textnormen gewinnen kann.

Das auf die Rekonstruktion der Teilnehmerperspektive abzielende Vorgehen hat es gestattet, bei der Untersuchung der Textnormen über den traditionell der Textlinguistik zugewiesenen Phänomenbereich hinauszugehen und so den kommunikativen Beitrag zu bestimmen, den beispielsweise Normen auf

der Ebene der Rechtschreibung oder der Wortbildung (Twitter!) für den Text als Ganzen leisten (z.B. indem sie auf die Schule als den relevanten institutionellen Hintergrund verweisen, vor dem der Text zu verstehen ist).

Was bringt nun der Textlinguistik die für sie ungewohnte Beschäftigung mit Textnormen, die von den Signalisierungen des Texts ausgeht, so wie diese in dem vorliegenden Beitrag skizziert worden ist?

Zum einen ermöglicht die Beschäftigung mit den Textnormen, einen neuen Blick auf das Verhältnis von Textexemplaren und 'ihren' Mustern zu werfen und so neue Einsichten in die Frage zu gewinnen, mit welchen sinnlichen Erscheinungsformen (s.o.) Texte signalisieren können, welchem Muster bzw. welchen Mustern sie folgen. Die Zugehörigkeit eines Texts zu einer bestimmten Textsorte wird dabei nicht als eine Eigenschaft verstanden, die die Textlinguistik aufgrund wissenschaftlicher Kriterien quasi 'von außen' zu bestimmen hat, sondern als eine Leistung des Textes, der diese Zugehörigkeit zu einer Textsorte sichtbar und lesbar machen muss, wenn er vor dem Verstehenshintergrund dieses Musters gelesen und interpretiert werden 'will'.

Zum anderen gewinnen wir durch die Beschäftigung mit den Textnormen Einsichten in die Bandbreite der möglichen Relationen zwischen Textexemplaren und Textmustern. Texte können eben nicht nur ein Muster realisieren oder nicht (wobei ja schon das Konzept der Musterhaftigkeit die Vorstellung von Textsorten als nur *en bloc* zu beurteilenden Mustern aufbricht). Die Relation zwischen Textexemplar und Textmustern kann, wie wir gesehen haben, von der einfachen Orientierung an einem Muster (bzw. einem musterhaften Aspekt) bis hin zur demonstrativen Abwendung von diesem Muster reichen. Für die Textlinguistik eröffnet die Beschäftigung mit diesen unterschiedlichen Positionierungen eines Texts den Blick für die konkreten Bedeutungseffekte, die sich aus dieser Positionierung ergeben, und eröffnet damit einen neuen Zugang zur Analyse von Musterübergängen, -mischungen, -travestien oder -hybriden.

## LITERATUR

- Ammon, U. (2005). Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hgg.), *Standardvariation. Wieviel Variation verträgt die deutsche Sprache? Jahrbuch / Institut für Deutsche Sprache* (pp. 28-40). Berlin: de Gruyter.
- Bartsch, R. (1985). *Sprachnormen. Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer.
- Bawarshi, A. S. & Reiff, M. J. (2010). *Genre. An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette, Ind.: Parlor Press.
- Beaugrande, R.-A. de & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 28. Tübingen: Max Niemeyer.
- Berkenkotter, C. & Luginbühl, M. (2014). Producing genres: Pattern variation and genre development. In E.-M. Jakobs & D. Perrin (Hgg.), *Handbook of writing and text production*. Handbooks of applied linguistics, 10 (pp. 285-304). Berlin: de Gruyter.

- Brinker, K., Antos, G. et al. (Hgg.) (2000). *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 16.1. Berlin, New York: de Gruyter.
- Bussmann, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchgesehen u. bibliograph. erg. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Coseriu, E. (1952). *Sistema, norma y habla*. Montevideo: Universidad de la Republica.
- Dovalil, V. (2006). *Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik*. Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft = Duisburg papers on research in language and culture, Bd. 63. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L. & Marcellesi, C. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Les grands dictionnaires Larousse. Paris: Larousse.
- Fix, U. (2008). Nichtsprachliches als Textfaktor. Medium, Material, Ort. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 36, 3, 343-354.
- Gloy, K. (1975). Sprachnormen I. Linguistische und soziologische Analysen. *Problemata*, 46. Stuttgart: Frommann-Holzboog.1
- Gloy, K. (2004-2006). Norm. In U. Ammon (Hg.). *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society / ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 3, Ed. 2*. Berlin: de Gruyter, 2.
- Glück, H. (2005). *Metzler Lexikon Sprache*. 4., aktualisierte u. bearb. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Hartung, W. (1987). Sprachnormen – ihr sozialer Charakter und die linguistische Begrifflichkeit. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 40, 3.
- Hausendorf, H. (2008). Zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft: Textualität revisited. Mit Illustrationen aus der Welt der Urlaubsansichtskarte. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 36, 3, 319-342.
- Hausendorf, H. & Kesselheim, W. (2008). *Textlinguistik fürs Examen*. Linguistik fürs Examen, 5. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Homberger, D. (2003). *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Universal-Bibliothek, 18241. Stuttgart: Reclam.
- Kato, H. (i. V.). An den Rändern des Textes. Untersuchung ideeller, materieller und imaginärer Textgrenzen, Universität Zürich.
- Kesselheim, W. (2011). Sprachliche Oberflächen: Musterhinweise. In S. Habscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation* (pp. 337-366). Berlin: de Gruyter.
- Klein, W. P. (2004). Deskriptive statt präskriptiver Sprachwissenschaft!? Über ein sprachtheoretisches Bekenntnis und seine analytische Präzisierung. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 32, 3, 376-405.
- Lewandowski, T. (1990). *Linguistisches Wörterbuch*. 5., überarb. Aufl. Uni-Taschenbücher, 1518. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Liebich, O. (2007). *Zur Entwicklung der Auffassung von der Sprachnorm und der Kodifizierung in der sowjetischen und russischen Sprachwissenschaft*. Göttingen.
- Sandig, B. (1982). Sprachliche Normen und Werte in der Sicht germanistischer Linguistik. In F. Hiller (Hg.), *Normen und Werte. Annales Universitatis Saraviensis. Reihe*. Band 18 (pp. 39-55). Heidelberg: Winter.

- Siever, T. (2011). *Texte i. d. Enge. Sprachökonomische Reduktion in stark raumbegrenzten Textsorten*. Zugl.: Univ. Hannover, Diss., 2008. Sprache, Medien, Innovationen, 1. Frankfurt am Main: Lang.
- Ulrich, W. (2002). *Wörterbuch linguistische Grundbegriffe*. 5., völlig neu bearb. Aufl. Hirts Stichwortbücher. Berlin: Borntraeger.
- von Wright, G. H. (1979). *Norm und Handlung. Eine logische Untersuchung*. Wissenschaftstheorie und Grundlagenforschung, 10. Königstein: Scriptor.
- Wieder, D. L. (1974). Telling the Code. In R. Turner (Hg.), *Ethnomethodology. Selected readings. Penguin education* (pp. 144-172). Harmondsworth: Penguin.



# Décrire une activité verbale et proposer une norme pour enseigner un savoir-faire: l'exemple d'un manuel de *storytelling*

**Gilles MERMINOD**

Université de Lausanne

Centre de Linguistique et des Sciences du Langage

Bâtiment Anthropole - bureau 3141.3, 1015 Lausanne, Suisse

gilles.merminod@unil.ch

This paper describes and analyses language norms in a *storytelling* manual published in the French-speaking part of Switzerland. In the manual, *storytelling* is conceived as a means of persuasion and thus it appears that an appropriate *storytelling* should lead to believe or to act. What exactly is "appropriateness" in this specific case? In order to examine this issue, this paper addresses three questions: how *storytelling* is promoted as an efficient communicative technique; which methods are used to propose and support language norms (by *showing* "what the storyteller should do" and by *saying* "how he should do so"); and which are the criteria which define an appropriate story (semantic/formal and functional criteria) and an appropriate telling of the story (communicative and linguistic criteria).

**Keywords:**

storytelling, manual, norms, contextual appropriateness, rhetoric, representations.

## 1. Introduction

Dans les pratiques langagières ordinaires, la catégorisation d'une activité permet aux acteurs sociaux de se repérer par rapport à ce qui est en train de se faire (Katsiki & Traverso 2004), de définir ou de redéfinir le cadre de l'activité en cours. Aussi, les acteurs sociaux peuvent catégoriser l'activité en train de se faire comme relative au *raconter* – comme étant une *histoire*, par exemple – aussi bien pour configurer prospectivement ce qui va être dit que pour reconfigurer rétrospectivement ce qui a été dit. Cette (re)configuration peut s'accomplir en regard de modèles émergents et co-construits (des représentations *situées*: Mondada 1998) ou en regard de *modèles d'actions pré-établis* (Goffman 1973: 23) basés sur "*des présuppositions culturelles [présumentes] partagées [par le sujet]*" (Goffman 1988: 197) et utiles aux acteurs sociaux pour se repérer dans la communication.

Outre ces catégorisations ordinaires, le *raconter* – comme pratique ancrée dans des champs institutionnalisés – est aujourd'hui thématisé comme objet de savoirs et de savoir-faire. Si ces savoirs et savoir-faire peuvent être développés comme des procédures routinisées et tacites dans certains domaines professionnels (Perrin 2011), ils sont également construits et diffusés explicitement dans le cadre de formations, par le biais de manuels (Revaz 1997) ou d'essais (Marti & Péliissier 2012). La diffusion de ces savoirs

et de ces savoir-faire donne à voir des *descriptions* plus ou moins normatives de l'activité de raconter<sup>1</sup>.

C'est un cas spécifique de *description* qui intéresse particulièrement notre article: dans le cadre d'un manuel, la catégorie du *raconter* – labellisée comme *storytelling* – devient le synonyme d'un mode de communication tourné vers la persuasion par l'émotion et le partage d'histoires exemplaires. Nous nous proposons par conséquent de réaliser une analyse détaillée de ce manuel afin de saisir quelles sont les normes langagières du *raconter* lorsqu'il s'agit de le caractériser comme étant pris dans une logique de conviction. Pour ce faire, nous procédons en trois temps: tout d'abord, nous considérons le contexte spécifique d'émergence des normes langagières; ensuite, nous décrivons quelles sont les méthodes mobilisées pour proposer et étayer des normes; enfin, nous voyons quels sont les critères pour *bien raconter une histoire belle et adaptée*. A ces trois temps d'analyse s'adjoignent une introduction dans laquelle nous présentons les données étudiées et revenons sur la notion de *storytelling* telle qu'elle est entendue dans le domaine francophone ainsi qu'une conclusion dans laquelle nous nous interrogeons sur l'intégration d'une telle analyse dans un projet plus vaste de documentation des pratiques du *raconter*.

### 1.1 Présentation des données

Les données sur lesquelles s'appuie notre étude consistent en un ouvrage publié aux éditions Slatkine en 2011 et écrit par Jean-Marc Guscetti, un formateur en entreprise. Il est, au moment de sa publication, le seul ouvrage en Suisse romande dédié entièrement à la question du *storytelling*.

Au plan matériel, le livre compte 189 pages. Il propose un agencement de contenu en quatre parties: la première partie pose le *storytelling* dans le cadre de la rhétorique, la deuxième partie définit ce qu'est le *storytelling*, la troisième partie présente des histoires exemplaires, la quatrième partie fait office de conclusion. A ces quatre parties s'ajoutent une préface, une postface et des annexes.

En regard de la problématique qui nous occupe ici – les normes du *storytelling* – notre propos se concentre principalement sur les première et deuxième parties. Une telle focalisation n'empêche pourtant pas quelques incursions dans d'autres parties de l'ouvrage.

---

<sup>1</sup> Bien que cela ne soit pas *nécessairement* le cas, ces *descriptions* peuvent constituer autant de *représentations disponibles* (Gajo 2000) pour les acteurs sociaux et, dès lors, être mobilisées par ces derniers comme des *microthéories prêtes à l'emploi* (Py 2004) permettant d'interpréter ou d'accomplir des actions et activités communicatives.

## 1.2 *Le storytelling comme genre d'activité*

La démarche adoptée dans le présent article veut documenter les savoirs déclarés à propos des règles et critères concernant une pratique narrative particulière, le *storytelling*. Elle s'appuie sur l'observation suivante:

Members of all societies recognize certain communicative routines which they view as distinct wholes, separate from other types of discourse characterized by special rules of speech and non verbal behavior. (Gumperz & Hymes 1972: 17)

Autrement dit, considérer les règles émises dans un manuel de *storytelling* revient à rendre compte – pour partie<sup>2</sup> – du *contrat de communication* (Charaudeau & Maingueneau 2002: 138) "idéalisé" d'un genre d'activité, genre étant ici minimalement entendu comme une *routine communicationnelle* relativement aux ressources sémiotiques mobilisées, aux rôles communicationnels endossés, aux buts visés, aux contenus thématiques attendus et à un contexte socio-historiquement situé.

L'apparition de *storytelling* comme concept *disponible* aux acteurs sociaux pour désigner un genre d'activité pertinent dans le contexte de la communication professionnelle et médiatique a été accompagnée et soutenue par la publication de nombreux manuels dédiés à la question (Marti & Pélissier 2012), le plus souvent écrits par des formateurs en entreprises ou issus des domaines du marketing et de la communication<sup>3</sup>.

Il faut par conséquent préciser – avant toute chose – que *storytelling* (en français, tout du moins) ne se réduit pas à l'expression *raconter une histoire*. La notion de *storytelling* désigne une "technique, apparue aux États-Unis au milieu des années 1990, [...] l'art de raconter des histoires" (Salmon 2007: 7), dans le domaine de la communication politique tout d'abord, puis s'essaimant dans des sphères professionnelles diverses. S'il s'observe tout d'abord aux États-Unis, cet engouement apparaît dans le monde francophone à partir du milieu des années 2000. Il se marque notamment par une abondante publication de manuels et de méthodes (pour quelques exemples: Bordeau 2012; Chétochine & Clodong 2010; Dangel 2014; Durand 2011; Gerber, Pic & Voicu 2013; Godin 2011; Guscetti 2011; Hanouna-Gabison 2013; Meuleman 2009; Payen 2011; Roche & Sadowsky 2010). Ces manuels et méthodes – par le figement des pratiques qu'impose en partie le travail didactique (Boyer 2007) – nous informent des normes et des stéréotypes entourant certaines des pratiques que les acteurs sociaux associent à la notion de *storytelling*: de manière générale, plus que "l'art de raconter des histoires", la notion désigne dans la sphère francophone un éventail de stratégies de communication visant la persuasion et s'attachant de près ou de loin au fait de raconter

---

<sup>2</sup> On ne documente que le point de vue d'un auteur.

<sup>3</sup> Parmi les plus connus, on pourra citer Stephen Denning, notamment auteur du *Leader's Guide to Storytelling* (2005, San Francisco: Wiley & Sons).

(Salmon 2007, 2009, 2010), qu'il s'agisse de mise en fiction, de compte-rendu d'événements ou encore de scénarisation de l'information.

En regard de ces observations préalables, l'analyse de nos données s'effectue en trois temps: tout d'abord, nous détaillons comment l'ouvrage oscille entre enseignement du *raconter* et promotion du *raconter* (2.); puis, nous envisageons les méthodes employées pour visibiliser les normes du *raconter* (3.); enfin, nous considérons quels sont les critères invoqués par le manuel pour définir ce qu'est une *bonne histoire* et ce qu'est *bien raconter* pour convaincre (4.).

## 2. Enseigner et promouvoir le *storytelling*

L'ouvrage étudié – par sa finalité (un savoir à transmettre) et la relation qu'il présuppose et construit entre les partenaires de l'échange (une relation asymétrique relativement à un savoir et un savoir faire) – se rapproche d'un discours de type didactique (Charaudeau 2008: 14-15). Le propos s'inscrit d'ailleurs explicitement dans une logique didactique puisqu'il s'agit de "développer [la] capacité [du lecteur] à raconter des histoires porteuses de sens" (Guscetti 2011: 11). À la finalité, au propos et à la relation didactiques s'ajoute – au plan textuel – un format d'explicitation de la norme qui se rapporte à un souci pédagogique d'illustration. L'ouvrage est ainsi conçu pour servir d'outil d'apprentissage et peut être considéré comme une forme de manuel. Parallèlement à cette préoccupation didactique, il faut également observer une dynamique de l'ordre de la conviction: en plus d'expliquer ce qu'est le *storytelling* et comment l'employer, l'ouvrage argumente en faveur de cette méthode et la promeut comme une alternative à d'autres moyens communicationnels qu'il juge moins efficaces.

### 2.1 Enseigner l'art de raconter pour convaincre

Il convient tout d'abord d'envisager quels sont les buts explicités au début<sup>4</sup> de l'ouvrage. De manière générale, l'ouvrage s'inscrit dans un projet de formation en communication en proposant "des outils et des ressources pour améliorer [sa] communication" (Guscetti 2011: 11). On observe néanmoins une thématisation plus précise de l'intention pédagogique à laquelle il entend répondre: il s'agit de "développer [la] capacité [du lecteur] à raconter des histoires porteuses de sens" (Guscetti 2011: 11) et, plus spécifiquement encore, d'"étendre [ses] connaissances en matière de communication, de

<sup>4</sup> Les parties qui nous intéressent ici sont les parties "Avertissement" (p. 11) et "Contenu" (p. 13) apparaissant préalablement à la partie nommée "Préface" (pp. 15-16), partie qui, contrairement aux deux premières, n'est pas assumée par l'auteur du livre mais par Xavier Comtesse, directeur d'Avenir Suisse au moment de la publication de l'ouvrage. La partie "Introduction" (pp. 17-25) nous occupe également du fait qu'elle place le *storytelling* dans la tradition rhétorique.

*conviction et de récit*" (Guscetti 2011: 11) et ainsi de lui apprendre à articuler l'art de persuader et l'art de raconter.

Associée à cette intention didactique, on remarque que l'activité de raconter est considérée dans son aspect instrumental.

- (1) Le Storytelling n'est pas nouveau en tant que tel puisque l'homme utilise le récit et raconte des histoires depuis la nuit des temps. La nouveauté réside dans le fait que les Anglo-Saxons ont formalisé et systématisé cette approche dans une logique de conviction. (Guscetti 2011: 13)

Il s'agit d'apprendre à raconter pour convaincre. Et si le manuel attache l'association entre *raconter* et *convaincre* à une tendance relativement nouvelle, il l'inscrit également dans une tradition plus ancienne, la rhétorique (Guscetti 2011: 17-25, 66-72). La rhétorique est, selon le manuel, ce qui "permet grâce aux mots et aux arguments, de convaincre, conduire et provoquer le changement" (Guscetti 2011: 24) et ce qui "rend l'orateur persuasif, éloquent et capable de donner du sens" (Guscetti 2011: 24)<sup>5</sup>. En s'inscrivant dans une perspective rhétorique, le manuel donne à considérer le raconter du point de vue actionnel.

- (2) Le Storytelling peut permettre de faire évoluer l'opinion et les représentations [...] il peut induire des changements dans la culture et les habitudes sociales. (Guscetti 2011: 71)

En reformulant ces propos à la lumière de la théorie des actes de langage (Austin 1962; Searle 1969), on remarque que le *storytelling* s'envisage à l'aune de ses effets perlocutoires, de l'ordre du *faire faire* et du *faire croire*. Aussi, raconter est un outil, et le *storytelling* un moyen pour réaliser des objectifs pratiques de l'ordre de la conviction. Et c'est cette finalité – qu'on pourrait reformuler en *convaincre et emporter l'adhésion* – qui motive la définition du *raconter* dans l'ensemble de l'ouvrage. En écho à ces considérations, le manuel nous donne la définition suivante:

- (3) L'on peut définir le Storytelling comme étant la capacité à raconter une histoire. Une histoire belle et adaptée qui convainc et provoque l'adhésion. Une histoire en lien avec son activité professionnelle, sa prestation, son idée, son produit. Mais aussi une histoire en lien avec la réalité de celui qui va l'écouter. (Guscetti 2011: 72)

<sup>5</sup> En complément des propos du manuel, on rappellera que, classiquement, la rhétorique (Aristote [trad. 2007]; Perelman & Olbrechts-Tyteca 1988; Reboul 1991) repère deux phénomènes narratifs à l'œuvre dans les entreprises de conviction: l'*exemplum* et la *narratio*. Soit il s'agit d'un type d'argument: une histoire racontée est un argument soutenant une thèse, c'est le cas de l'*exemplum*. Soit il s'agit d'une façon d'argumenter: raconter sert à orienter le regard de l'auditoire vers une certaine perspective favorable à l'argumentation développée, c'est le cas de la *narratio*. Autrement dit, le *raconter* peut se localiser au plan de l'*inventio* (ainsi, l'*exemplum* est un type d'argument préféré à l'*enthymème* dans le discours épideictique) ou au plan de la *dispositio* (la *narratio* sera le moyen par lequel exposer des faits dans le discours juridique). On notera que le manuel mentionne la *narratio* comme une des parties de la structure du discours ("la narration, qui est le récit des faits", Guscetti 2011: 69). Si la catégorie de l'*exemplum* n'est pas mentionnée explicitement, il en est constamment question dans l'ouvrage.

Avec cet ouvrage, il ne s'agit donc pas de décrire l'activité de raconter en tant que telle, mais bien d'envisager cette activité à l'aune d'un objectif pratique. Ainsi, si on se réfère à l'extrait cité plus haut, le *storytelling* est non seulement considéré comme la capacité à raconter une histoire, mais à raconter une histoire "belle et adaptée". Il s'agit par conséquent de considérer son adéquation contextuelle (*appropriateness*, Hymes: 1972) en regard:

- de la finalité persuasive auquel elle répond ("convaincre et provoquer l'adhésion");
- du contexte situationnel dans lequel elle est produite, un contexte non seulement global ("l'activité professionnelle") mais également situé ("la prestation");
- du contenu sur lequel porte l'activité de raconter ("son idée, son produit");
- de l'interlocuteur à qui l'histoire s'adresse, l'adaptation à l'interlocuteur étant comprise comme l'adaptation à une vision singulière du monde ("en lien avec la réalité de celui qui va l'écouter").

## 2.2 Promouvoir le *storytelling* en présentant un monde en mal de communication

Comme relevé précédemment, le but de l'ouvrage n'est pas seulement de présenter une activité verbale et d'expliquer quelles en sont les fonctions, mais également d'en faire la promotion. Pour preuve de cette intention, on peut observer des stratégies discursives proposant une schématisation orientée de l'univers représenté (Grize 1996; Adam 1999: 103-118): le manuel pose un monde en proie à des difficultés de communication et présente le *storytelling* comme étant la solution à ce problème.

Avant tout, considérons la façon dont est construit le problème.

- (4) **Le problème de base.** De nos jours, malgré la pléthore de moyens de communication, on observe une réelle difficulté à transmettre un message. [...] Pour faire passer un message, il y a au final trois défis principaux à relever. Tout d'abord, la complexité, puis la surcharge et enfin la perte de sens. (Guscetti 2011: 27)

A partir de cette observation, le manuel propose trois histoires – *Le PowerPoint spaghetti*, *Super Size Me* et *La perte de sens à France Telecom* – dont le rôle est d'illustrer un monde en mal de communication en raison de sa complexité, de la surcharge d'informations qui affecte ses acteurs et d'une perte de sens généralisée (Guscetti 2011: 28-31). La schématisation de l'univers représenté par ces histoires et leur commentaire voit la présence de trois stratégies discursives – la *généralisation*, l'*axiologisation* et la *polarisation* – observées habituellement dans la construction discursive des idéologies (Capt & Pahud 2014: 146-147). La *généralisation* se marque dans la réduction et la simplification de l'univers représenté à une *caractéristique englobante* (Capt & Pahud 2014: 147): un monde contemporain dans lequel

"on observe une réelle difficulté à transmettre un message" (Guscetti 2011: 27) et une "difficulté de communiquer" (Guscetti 2011: 32). La forme que prend le commentaire réalisé à la suite de la narration de *Super Size Me* révèle assez bien cette stratégie:

- (5) A l'image de Morgan Spurlock, nous sommes en surcharge d'informations. Avalanche de mails et de spams au niveau professionnel et personnel, SMS et alertes en mode push sur nos téléphones portables, explosion de l'information et des médias sur Internet, déferlement de la presse gratuite, augmentation du nombre et de la durée des réunions, sans oublier la multiplication et la croissance des réseaux sociaux. (Guscetti 2011: 29-30)

Si on analyse en détail cet extrait, on observe tout d'abord une assertion valant *généralement* pour chacun, comme le marque l'association du *nous* et du présent. Suit à cette première phrase typographique une seconde phrase typographique. La seconde phrase se compose d'une accumulation d'expressions nominales dont la plupart n'ont pas de détermination. L'énumération précise alors divers aspects du référent introduit par "surcharge d'informations" passant de la mention d'un contenu (des *informations*) à une mise en évidence des moyens (*mails, SMS, médias, presse, réunions, réseaux sociaux*) par lesquels ce contenu est transmis, cela en présentant une certaine récurrence dans le format des expressions nominales utilisées [*Nom se rapportant à l'excédent ou à l'accroissement + DE + Nom se rapportant à un contenu ou un moyen d'information*]. En convoquant de cette façon une série d'exemples touchant nombre de sphères de la société et de moyens de communication, il s'agit d'étayer la *généralité* de la première assertion ce qui a pour effet de marquer encore davantage le phénomène de *généralisation*.

Quant à la stratégie d'*axiologisation*, elle se marque par la présence dans le discours d'une *hiérarchisation des valeurs* (Capt & Pahud 2014: 146). Dans notre cas, cela se marque par la mise en scène de bonnes et de mauvaises pratiques à l'exemple de l'histoire du *PowerPoint spaghetti*<sup>6</sup> (Guscetti 2011: 28-29) dans laquelle le *raconter* est opposé à un autre mode de communication utilisé en entreprise, la présentation *PowerPoint*. De la même façon, le manuel mobilise l'opposition faite par la rhétorique entre *logos* (raison) et *pathos* (émotion). Il oppose alors le *storytelling* à l'argumentation raisonnée en arguant de la plus grande utilité du premier par rapport au second (Guscetti 2011: 16) du fait de son rapport à l'émotion, le *storytelling* étant considéré comme un moyen avec "moins de rationnel rébarbatif et plus d'émotionnel générateur de plaisir, afin de favoriser la motivation et l'inspiration" (Guscetti 2011: 32)<sup>7</sup>. De cette façon, le manuel construit une

<sup>6</sup> Dans cette histoire, la présentation *PowerPoint* est représentée comme un amas d'informations peu lisible, les interrelations entre les informations étant difficiles à établir du fait de leur trop grand nombre et de leur apparition simultanée dans le même espace graphique.

<sup>7</sup> Proche des observations du manuel mais sans se référer directement à l'opposition *logos* et *pathos*, on retrouve dans les études rhétoriques actuelles et l'analyse textuelle des discours le

hiérarchie entre des pratiques considérées à l'aune de leur plus ou moins grande efficacité.

Dans une dynamique semblable, on remarque également une stratégie de polarisation, comprise comme la construction "d'une base commune et celle d'un extérieur" (Capt & Pahud 2014: 146-147). Néanmoins, il ne s'agit pas là de la construction classique d'un *IN-group* (*nous*) s'opposant à un *OUT-group* (*eux*), mais davantage de définir une activité – le *storytelling* – en opposition à toutes les autres:

- (6) Une belle histoire bien racontée contraste avec les modes de communication conventionnels, voire ennuyeux des milieux professionnels ou officiels. En provoquant la surprise, elle favorise l'attention de l'auditoire. (Guscetti 2011: 42)

La stratégie de *polarisation* se comprend par conséquent comme une opposition entre ce qui est fait d'habitude et la solution de communication originale qu'est le *storytelling*.

Aussi, il s'agit de proposer une solution originale à un problème communicationnel.

- (7) Face à cette difficulté de communiquer pour faire passer un message, existe-t-il une solution? Est-il possible de communiquer en privilégiant l'humain, en créant de la différence, et en redonnant du sens? Quel moyen permettrait d'avoir moins de rationnel rébarbatif et plus d'émotionnel générateur de plaisir, afin de favoriser la motivation et l'inspiration? Existe-t-il une méthode qui permette de capter spontanément l'attention en agissant sur la partie inconsciente de celui qui écoute et qui pourrait convaincre des auditoires 'blasés'? Les histoires qui vont suivre apportent des éléments de réponses à ces questions. Des histoires que vont successivement raconter Jacques, Paolo et Daniel. (Guscetti 2011: 32)

À la suite de cette reformulation du problème, le manuel propose la narration de trois histoires, respectivement nommées *Le gestionnaire de fortune*, *Johnny the bagger* et *L'autoroute de contournement*, et en tire la conclusion suivante:

- (8) En racontant une histoire, Jacques, Paolo et Daniel ont choisi un mode de communication particulier et original. Grâce au récit, ils ont provoqué des effets remarquables chez ceux à qui ils se sont adressés, comme l'adhésion, la créativité et l'enthousiasme. (Guscetti 2011: 36)

Par conséquent, après avoir construit un problème (*un monde en mal de communication*), le manuel propose une solution: celle de raconter des histoires. En cela, il promeut l'activité qu'il se propose d'enseigner et argumente en faveur de ce mode de communication.

---

même type de préoccupations au sujet de l'emploi du *raconter* pour convaincre. Fonctionnant comme analogie, illustration ou modèle, l'*exemplum* serait davantage qu'une stylisation de l'induction: "[il] a pour particularité de n'être ni la simple occurrence d'un événement isolé, ni une règle générale qui subsumerait un ensemble de faits. [...] Au plan logique, il n'est ni particulier, ni général, mais exemplaire" (Danblon 2008: 10). Quant à la *narratio*, elle est considérée comme "une mise en scène dans laquelle certains éléments sont mis en évidence et d'autres volontairement ignorés" (Adam & Revaz 1996: 87).



On peut brièvement interroger le statut des histoires mobilisées pour illustrer le point de vue défendu par le manuel, point de vue qui est celui de la prééminence du *raconter* sur d'autres modes de communication. Ces histoires se révèlent être des mises en abîme de ce dont le manuel fait la promotion: le contenu raconté illustre un point du propos<sup>8</sup> et le fait-même de raconter ces histoires peut avoir pour effet d'illustrer en action la capacité du *storytelling* à produire une communication efficace lorsqu'il s'agit de convaincre.

### 3. Décrire le *storytelling*: la norme montrée et la norme dite

Outre le fait de promouvoir le *storytelling*, le manuel donne à voir quelles en sont les normes. On relève deux méthodes de visibilisation des normes d'un *raconter* considéré comme approprié: celle de la *norme montrée* et celle de la *norme dite*.

#### 3.1 La norme montrée

Comme sa dénomination l'indique, il s'agit dans le cas de la *norme montrée* de faire voir à travers des exemples ce qui est de l'ordre d'un *raconter* approprié. On observe ainsi dans l'ouvrage la présentation de soixante-quatre histoires illustrant le produit d'une activité de *storytelling* exemplaire. De cette façon, on donne à voir au lecteur ce qu'il faut faire pour raconter de manière appropriée:

- (9) Nous sommes au Moyen-Âge, et un voyageur traverse une forêt. A la sortie de la forêt, il aperçoit un chantier où trois tailleurs de pierre se trouvent au bord du chemin.  
 Au premier il demande: 'Que fais-tu?'  
 'Je taille une pierre' répond le premier.  
 Au second il demande: 'Que fais-tu?'  
 'Je construis un mur' répond le second.  
 Il s'approche du troisième et lui demande 'Que fais-tu?'  
 Le troisième s'arrête, le regarde, réfléchit et répond: 'Je bâtis une cathédrale'." (Guscetti 2011: 45-46)

Ces histoires exemplaires sont généralement accompagnées d'une analyse qui met en lumière ce qu'elles illustrent ou ce qu'est leur fonction dans un contexte donné. Dans l'exemple ci-dessus, l'histoire sert à illustrer la capacité des histoires à *donner du sens*:

- (10) Donner du sens, c'est [...] permettre à l'autre de se réaliser, d'être en phase avec son idéal et ses aspirations profondes. (Guscetti 2011: 45)

Outre l'analyse, une autre partie de l'ouvrage documente les fonctions des histoires présentées. On trouve en fin d'ouvrage un tableau qui récapitule l'ensemble des éléments clés pour chacune des histoires<sup>9</sup> dans le but que ces

<sup>8</sup> Par exemple, la surcharge d'informations et la complexité du monde contemporain dans le cas du *PowerPoint spaghetti* ou encore la force de conviction d'une histoire dans le cas de l'*autoroute de contournement*.

<sup>9</sup> Concernant l'histoire des tailleurs de pierre par exemple, les mots clés sont "artisanat, conscience, sens" (Guscetti 2011: 179).

indications facilitent leur remobilisation dans d'autres contextes. Néanmoins, il ne s'agit pas dans les analyses ou dans le tableau récapitulatif d'édicter des normes ou d'expliquer leur bien-fondé. La norme n'est dans ce cas que *montrée*.

### 3.2 La norme dite

Si le manuel montre ce qu'il faut faire pour raconter de manière appropriée, il explique également comment le faire: on parle de *norme dite*.

- (11) Il est judicieux, avant de commencer l'histoire, d'effectuer un 'teasing' en sensibilisant sur la problématique ou les ressources attendues. Cela suscitera la curiosité, l'attente, voire l'impatience de votre auditoire. Vous serez alors pleinement écouté. Par exemple: 'J'aimerais dans quelques instants vous raconter l'histoire qui explique comment l'on peut transformer une faiblesse en atout, comment une différence et un handicap peuvent apporter un plus [...]'. (Guscetti 2011: 103-104)

Dans l'exemple ci-dessus, on remarque que dire la norme ne consiste pas seulement en sa mention, mais également en son étayage. S'agissant d'étayer un point de vue, le manuel présente un format discursif récurrent où on observe une dynamique conjointe de motivation et d'illustration de la norme. Le format discursif prend la forme suivante.

- (a) mention de la norme et étayage (argumentation ou explication) par une ou des raison(s) pratique(s): "Il est judicieux, avant de commencer l'histoire, d'effectuer un 'teasing' [...] Vous serez alors pleinement écouté";
- (b) illustration par un exemple: "Par exemple: [...]".

Au contraire de la *norme montrée*, la *norme dite* voit l'explicitation d'une norme comportementale adossée à un certain nombre de raisons pratiques, il lui arrive ensuite souvent d'être illustrée par une histoire exemplaire. Il faut noter que les raisons pratiques mobilisées – dans le cas cité comme dans les autres occurrences du format – sont presque invariablement relatives à une orientation vers un récepteur dont on cherche l'attention, participant de ce fait à l'inscription de l'activité de raconter dans une dynamique de captation et faisant écho plus largement à son emploi dans une logique de conviction.

En considérant les différentes thématiques abordées par la *norme dite*<sup>10</sup>, nous pouvons envisager quels sont les critères d'un *raconter* approprié et à quels niveaux ils se construisent.

## 4. Les critères d'un *raconter* approprié: "bien raconter" une "histoire belle et adaptée"

Si on revient sur la caractérisation du *storytelling* que propose le manuel:

<sup>10</sup> Les éléments de la *norme montrée* sont certes également intéressants dans cette optique mais ils n'ont pas encore fait l'objet d'une analyse détaillée.

- (12) L'on peut définir le Storytelling comme étant la capacité à raconter une histoire. Une histoire belle et adaptée qui convainc et provoque l'adhésion. (Guscetti 2011: 72)

Considérer un *raconter* approprié à une visée de conviction engage le manuel à traiter d'un *quoi* ("une histoire belle et adaptée") et d'un *comment* ("bien raconter"). Il s'agit alors pour le manuel de donner des critères de ce qu'est une *bonne histoire* et de ce qu'est *bien raconter* qui répondent à la pression de la visée de conviction.

#### 4.1 Qu'est-ce qu'une histoire belle et adaptée? Critères sémantico-formels et fonctionnels

Une série de critères est donnée par le manuel pour évaluer ce que devrait être une *bonne histoire*. On peut distribuer ces critères en deux classes: des critères sémantico-formels relatifs à l'organisation de l'information (la *structure du drame* et le *schéma narratif*) et des critères fonctionnels d'adaptation aux visées pratiques du narrateur (les *situations d'application du storytelling* et les *types d'histoires en entreprise*).

##### 4.1.1 Critères sémantico-formels

Les critères sémantico-formels sont à comprendre relativement à la gestion spécifique de l'information qu'implique l'activité de raconter. Pour traiter de cette gestion spécifique de l'information, le manuel s'appuie non plus sur la rhétorique, mais sur des références articulant narratologie et marketing. Se référant tout d'abord à Barthes (1966), il propose ensuite deux notions relatives, d'une part, à la progression de l'information – la notion de structure du drame (Cowgill 1999) – et, d'autre part, aux éléments d'information nécessaires à la construction d'une histoire, la notion de schéma narratif (Lacoeuilhe & Lewi 2007).

La structure du drame (Guscetti 2011: 38) permet de présenter une histoire comme étant la représentation d'un processus de résolution de problème se déroulant sur un axe du temporel et engageant un certain nombre d'incertitudes avant sa résolution. Ainsi définie, une *bonne histoire* engage la construction d'une tension impliquant chez le récepteur des effets de curiosité, de suspens ou de surprise<sup>11</sup>. La dimension intrigante de la structure du drame fait alors écho à l'impératif rhétorique de captation de l'auditoire souligné préalablement dans l'ouvrage.

Le schéma narratif – inspiré par le schéma actantiel de Greimas (1966) – permet, quant à lui, de caractériser "le dispositif [...] en arrière-plan du récit" (Guscetti 2011: 46): une histoire présente un acteur principal – le *sujet* – dont les actions visent à atteindre un but – l'*objet* –, les actions du sujet étant soutenues par des *ressources* ou empêchées par des *opposants*. On doit

<sup>11</sup> Nous empruntons cette formulation à Baroni (2007), la présente analyse s'appuyant sur ses travaux à propos de la tension narrative.

néanmoins remarquer dans le schéma narratif la transformation de deux des catégories initiales du schéma actantiel de Greimas: les notions de *destinateur* (celui ou ce qui motive les actions réalisées) et de *destinataire* (celui à qui profitent les actions réalisées) situées au niveau de *l'histoire racontée* chez Greimas se voient transformées dans le schéma narratif en deux catégories *émetteur* (celui qui raconte l'histoire) et *récepteur* (celui qui écoute l'histoire) qui se trouvent hors du monde de l'histoire racontée et renvoient au schéma traditionnel des théories de la communication (au sens de Shannon & Weaver 1949). Ce déplacement du schéma narratif d'une représentation de l'histoire racontée à une prise en compte de la relation de communication peut être comprise comme symptomatique d'un *raconter* défini dans une dynamique de persuasion en contexte et, de ce fait, continuellement orientée vers un auditoire.

#### 4.1.2 Critères fonctionnels

Les critères fonctionnels sont, quant à eux, basés sur des situations de communication saisies soit relativement à des genres de rencontres (les discours, les présentations, les entretiens de management), soit relativement à des sphères professionnelles (la formation et le coaching, la vente et les achats, le marketing et la communication).

Spécifiant l'une de ces situations de communication, l'ouvrage convoque le contexte de l'entreprise et détaille les différents types d'histoires mobilisés dans ce cadre. Les types d'histoires en entreprise sont classés en quatre catégories et répondent chacun à des besoins particuliers (Guscetti 2011: 77-86): les *Big Stories* servent à l'identité et au positionnement général de l'entreprise; les *Management Stories* servent à la conduite des collaborateurs; les *Business Stories* sont employées dans le domaine de l'innovation, du développement et de la vente; les *Short Stories* sont des témoignages issus de l'entreprise et servent à fédérer les collaborateurs et les équipes. Au plan des critères fonctionnels, cette typologie montre que l'adéquation contextuelle d'une histoire est comprise relativement à son inscription dans des fonctions localement pertinentes en regard des tâches qu'implique la vie en entreprise.

#### 4.2 *Qu'est-ce que bien raconter? Critères communicationnels et linguistiques*

Si le manuel donne une série de critères de ce qu'est une *bonne histoire*, il propose également une série de critères relativement au *bien raconter*. Les critères sont d'ordre linguistique, para-verbal, non-verbal, discursif et interactionnel. Ils sont majoritairement regroupés dans deux sections de l'ouvrage intitulées "Le comportement optimal du narrateur" (Guscetti 2011: 101-102) et "Les trucs et astuces pour bien raconter" (Guscetti 2011: 102-104), le reste de l'ouvrage étant davantage focalisé sur le contenu approprié

des histoires et leur dimension persuasive que sur les ressources en jeu lorsqu'il s'agit de raconter.

#### 4.2.1 Critères linguistiques

Les critères linguistiques sont relativement peu nombreux dans le manuel. Ils relèvent de trois catégories: les mots, les phrases et les temps verbaux.

La catégorie des mots mobilise différents critères relativement à leur adéquation contextuelle (*adapté au contexte, registre familier*) et à une certaine pertinence informationnelle (*éviter les mots parasites*):

- (13) Le langage utilisé par le narrateur contribue grandement à la réussite de l'histoire. Il prendra soin d'utiliser un vocabulaire adapté au contexte de l'histoire afin de ne pas créer de rupture et de risquer de 'perdre' l'auditeur. Il évitera les mots parasites, onomatopées répétitives ou un langage trop familier. (Guscetti 2011: 102)

La catégorie des phrases est définie par des critères informationnels (*claires, denses*) et formels (*courtes*).

- (14) Les meilleures histoires sont souvent racontées avec des phrases claires, nettes, courtes et denses. (Guscetti 2011: 102)

La catégorie des temps verbaux est, quant à elle, employée pour indiquer la préférence d'un temps (le présent) sur un autre (le passé) arguant, d'une part, des risques communicationnels qu'engage l'emploi du passé (*complexité syntaxique et lassitude de l'auditoire*) et, d'autre part, de l'efficacité communicationnelle du présent (*implication du présent qui permet la captation de l'auditoire versus mise à distance du passé*).

- (15) Concernant le temps du récit, il est préférable de raconter au présent au lieu du passé. Car l'utilisation du passé fait naître des phrases et des tournures complexes, ce qui risque de lasser l'auditoire. Le présent apporte également l'avantage de captiver en impliquant beaucoup plus celui qui écoute dans la réalité de l'histoire, alors qu'une histoire racontée au passé est forcément lointaine. (Guscetti 2011: 104)

Ainsi, associés à une activité particulière, celle de raconter dans une visée de conviction, on remarque que les critères linguistiques du *bien raconter* ne sont pas associés à une forme de correction linguistique ou à la promotion d'un beau langage, mais sont motivés par des effets de discours relativement à une certaine efficacité rhétorique (*clarté du propos et orientation vers l'auditoire*).

#### 4.2.2 Critères para-verbaux

Il en va de même pour les critères para-verbaux qui obéissent également à des impératifs rhétoriques. Il peut s'agir – avec la régulation du débit – d'assurer la captation de son auditoire:

- (16) [Le narrateur] maîtrise son débit de parole, afin de ne pas s'exprimer trop vite, ce qui pourrait atténuer la compréhension et diminuer l'attention de son public. Il est donc préférable d'opter pour un rythme lent et intense, ponctué de moments de silence qui alternent avec des parties plus rapides. (Guscetti 2011: 101)

Il peut également s'agir – par l'adoption d'un ton approprié – de participer à la construction d'une identité<sup>12</sup> favorable du narrateur:

(17) Des phrases prononcées avec aplomb et conviction. (Guscetti 2011: 102)

#### 4.2.3 Critères non verbaux

Le manuel souligne également l'importance de maîtriser des ressources non verbales pour *bien raconter*. Il associe tout d'abord maîtrise des gestes et gestion de l'espace. Pour ce faire, il mobilise la métaphore de la mise en scène: les ressources mimo-gestuelles servent à la construction du monde raconté.

(18) Raconter une histoire, c'est tout d'abord un spectacle, à l'image d'une saynète de théâtre. [...] [Le narrateur] positionne les différents personnages et éléments dans l'espace. Il fait des gestes avec les mains, les bras en alternant parfois même les positions assise et debout. (Guscetti 2011: 102)

Le manuel souligne ensuite l'importance d'une autre ressource non verbale pour *bien raconter*: le regard.

(19) Le narrateur performant réussit à regarder régulièrement son auditoire tandis qu'il raconte son histoire. Grâce au contact visuel, il capte l'attention et transmet l'énergie de son récit. (Guscetti 2011: 102)

À nouveau, il s'agit de répondre à l'impératif rhétorique de la captation par l'inclusion de l'auditoire.

#### 4.2.4 Critères discursifs

Le manuel relève par ailleurs deux critères du *bien raconter* que l'on peut situer au plan discursif. *Bien raconter* demande, d'une part, à disjoindre et à gérer l'alternance entre le monde de l'histoire racontée et le monde de *l'ici et maintenant* de l'énonciation<sup>13</sup>.

(20) Totalement concentrés sur l'histoire, la vivant pleinement et pourtant parfaitement en lien avec ceux qui écoutent. (Guscetti 2011: 101)

D'autre part, *bien raconter* engage à mettre en discours des émotions, cela relativement à la dimension tensive de la structure du drame.

(21) En Storytelling, afin d'entrer dans l'histoire, il faut comprendre les différents personnages et les difficultés qu'ils rencontrent. Le conteur va devoir identifier et verbaliser des émotions. Le récit gagnera en intensité grâce aux émotions. (Guscetti 2011: 100)

Ces deux critères engagent en premier lieu le bon fonctionnement général de l'activité. Néanmoins, l'impératif de captation motive également les critères mobilisés, qu'il s'agisse d'être *parfaitement en lien avec ceux qui écoutent*, de les faire *entrer dans l'histoire*, ou de faire *gagner en intensité le récit*.

<sup>12</sup> Au sens de l'*ethos* rhétorique.

<sup>13</sup> Comme notre formulation l'indique, nous appuyons la présente analyse sur les travaux de Bronckart (1996) à propos des types de discours.

#### 4.2.5 Critères interactionnels

Les critères interactionnels sont mobilisés relativement à la construction de la relation interpersonnelle et du travail de structuration de l'interaction. Au plan de la relation, le critère – par ailleurs sans cesse rappelé – est celui de l'orientation vers le récepteur:

- (22) Une belle histoire bien racontée contraste avec les modes de communication conventionnels, voire ennuyeux des milieux professionnels ou officiels. En provoquant la surprise, elle favorise l'attention de l'auditoire. (Guscetti 2011: 42)

Cette orientation vers le récepteur se rapporte – comme on l'a vu – à la visée rhétorique de captation de l'auditoire. Pour la même raison, le manuel recommande – au plan de la structuration de l'interaction – de préfacier le récit pour "[susciter] la curiosité, l'attente, voire l'impatience de [l']auditoire" et "[être] pleinement écouté" (Guscetti 2011: 103). Ainsi, de la même façon que pour la plupart des autres critères, les critères interactionnels du *bien raconter* se définissent relativement à une orientation vers un récepteur qui doit se sentir concerné par le message qui lui est adressé. Répondant ainsi à la pression de la visée de conviction, *bien raconter* devient en quelque sorte le synonyme de *bien s'adresser à autrui* ou de *bien communiquer pour faire réagir favorablement son auditoire*.

### 5. Conclusion

Se situant à la croisée entre représentations ordinaires (comme l'indiquent les descriptions des niveaux lexical, phrastique et morphologique du *bien raconter*) et représentations savantes (comme l'indiquent les références à diverses traditions de recherche), le manuel analysé propose une description de l'activité de raconter et suggère des normes comportementales permettant de la mener à bien. Une telle description – qu'on peut considérer comme un *réservoir de données* (Paveau 2008: 107) permettant de saisir certaines croyances et théories par rapport auxquelles les acteurs sociaux peuvent s'orienter dans la communication – constitue une représentation rendue *disponible* dans l'espace social par le discours développé dans le manuel pour répondre à une finalité pratique spécifique: celle d'employer le *raconter* dans une visée de conviction.

Néanmoins, l'émergence d'activités narratives est localement motivée par des besoins pratiques de diverse nature (Jefferson 1978, Mandelbaum 2003) et ne répond – de ce fait – pas toujours à des impératifs de l'ordre de la conviction. On peut par conséquent se poser la question suivante: est-ce que et, si oui, en quoi les représentations et les normes documentées ici entrent en relation avec les pratiques effectives du *raconter* dans les domaines institutionnalisés?

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris: Seuil.
- Aristote (trad. 2007). *La Rhétorique*. Trad. P. Chiron. Paris: Flammarion.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspens, curiosité, surprise*. Paris: Seuil.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communication*, 8, 1-27.
- Bordeau, J. (2012). *Storytelling et Contenu de marque: La Puissance du langage à l'ère numérique*. Paris: Ellipses
- Boyer, H. (dir.) (2007). *Stéréotypage, Stéréotype: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Education, Ecole, Didactique. Paris: L'Harmattan.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Capt, V. & Pahud, S. (2014). Du bien-fondé didactique d'une analyse textuelle critique des idéologies dans les discours de communication publique. *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*, 34, 141-156.
- Charaudeau, P. (dir.) (2008). *La médiatisation de la science*. Bruxelles: De Boeck.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Chétouchine, G. & Clodong, O. (2010). *Le storytelling en action: Transformer un politique, un cadre d'entreprise ou un baril de lessive en héros de saga!* Paris: Eyrolles.
- Cowgill, L. J. (1999). *Secrets of Screenplay Structure*. New York: Watson-Guption Publications
- Danblon, E. (2008). Introduction. In E. Danblon, E. De Jonge, E. Kissina & L. Nicolas (éds.) *Argumentation et narration* (pp. 9-15). Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Dangel, S. (2014). *Storytelling minute: 170 histoires prêtes à l'emploi pour animer vos interventions*. Paris: Eyrolles.
- Durand, S. (2011). *Storytelling - Réenchantez votre communication*. Paris: Dunod.
- Gajo, L. (2000). Disponibilité sociale des représentations: approche linguistique. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 39-53.
- Gerber, W., Pic J. C. & Voicu, A. (2013). *Le storytelling pas à pas*. Paris: Vuibert.
- Godin, S. (2011). *Le story-telling en marketing: Tous les marketeurs racontent des histoires...* Paris: Maxima.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris: Minuit.
- Greimas, A. J. (1986 [1966]). *Sémantique structurale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Grize, J. B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gumperz J. & Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Guscetti, J. M. (2011). *Storytelling. L'art de convaincre par le récit*. Genève: Slatkine.
- Hanouna-Gabison, Y. (2013). *Boostez vos présentations avec le storytelling*. Paris: Eyrolles.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (éds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jefferson, G. (1978). Sequential aspects of storytelling in conversation. In J. Schenkein (éd.). *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 219-248). New York: Academic Press.



- Katsiki, S. & Traverso, V. (2004). Les dénominations ordinaires spontanées des activités langagières et la question des équivalences entre les communautés discursives. *Langages*, 154, 47-58.
- Lacoeuilhe, J. & Lewi G. (2007). *Branding management: La marque, de l'idée à l'action*. Paris: Pearson Education France.
- Mandelbaum, J. (2003). How to 'do things' with narrative: a communication perspective on narrative skills. In J. O. Green & B. R. Burleson (éds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp. 595-633). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marti, M. & Pelissier, N. (2012). *Le storytelling: succès des histoires, histoire d'un succès*. Paris: L'Harmattan.
- Meuleman, F. (2009). *Storytelling, on va tout vous raconter...* Levallois-Perret: Edipro.
- Mondada, L. (1998). De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. *Cahiers de Praxématique*, 31, 127-148.
- Paveau, M. A. (2008). Les non-linguistes font-ils de la linguistique? Une approche anti-éliminativiste des théories folk. *Pratiques*, 139-140, 93-110.
- Payen, P. (2011). *Il était une fois... Le storytelling. Comprendre la communication narrative*. Levallois-Perret: Vocatis.
- Perelman, C. & Olbrecht-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Perrin, D. (2011). "There are two different stories to tell" Collaborative text-picture production strategies of TV journalists. *Journal of Pragmatics*, 43, 1865-1875.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154, 6-19.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Paris: PUF.
- Revaz, F. (1997). Le récit dans la presse écrite. *Pratiques*, 34, 19-33.
- Roche, L. & Sadowsky, J. (2010). *Les 7 Règles du Storytelling*. Paris: Pearson Education France.
- Salmon, C. (2007). *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris: La Découverte.
- Salmon, C. (2009). *Storytelling saison 1: Chroniques du monde contemporain*. Paris: Les Prairies Ordinaires.
- Salmon, C. (2010). *Kate Moss Machine*. Paris: La Découverte.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.



# Genre norms and variation in online reviews

**Johanna MIECZNIKOWSKI & Elena MUSI**

Università della Svizzera italiana

Faculty of Communication Sciences, Institut of Italian Studies

Via Giuseppe Buffi 13, 6900 Lugano, Switzerland

johanna.miecznikowskifuenfschilling@usi.ch, elena.musi@usi.ch

Il contesto tecnologico e socio-culturale della Rete odierna influisce in vari modi sui generi testuali che sono stati trasferiti dalla stampa in Internet. Un esempio pertinente a questo riguardo è il genere della recensione, che è presente in numerosi tipi di siti web, dove il suo uso è stato esteso a un'ampia gamma di oggetti, inclusi destinazioni turistiche, servizi e diversi prodotti di consumo. Questo contributo esamina la variazione nelle recensioni online e la manifestazione degli atteggiamenti normativi degli utenti rispetto a questo genere testuale. L'analisi linguistica e pragmatica di un corpus di recensioni di esperti pubblicate su siti tematici italiani nonché dei relativi spazi di commento illustra, da un canto, la standardizzazione delle recensioni online esplicitamente categorizzate come tali dai siti. D'altro canto l'analisi dimostra la presenza, negli spazi di commento, di contributi di utenti che si conformano al modello generico nelle sue componenti pragmatiche essenziali ma adattano tale modello al contesto specifico del forum asincrono. In questi testi, che non sono stati discussi nella ricerca esistente sulle recensioni online, appaiono con particolare chiarezza certe tendenze innovative che caratterizzano più generalmente le recensioni di utenti e consumatori (la brevità; il registro ibrido specializzato e informale; un incremento di soggettività).

**Parole chiavi:**

genere testuale, comunicazione web, recensione, spazio commenti, argomentazione.

## 1. Introduction

Genres are holistic routines of action that associate communicative purposes with linguistic means and context types. On the cognitive level, knowledge of genre patterns facilitates processing by guiding action planning in production and inferencing in comprehension. On the socio-cultural level, genres constitute relevant categories for a society's members, generate normative expectations, are culture-specific, and are subject to historical change (Miller 1984; Bhatia 1993; Fix 2008; Biber & Conrad 2009). Genres as historically and culturally situated patterns differ from text types as analysts' categories (Mortara Garavelli 1988).

One of the many forces that influence genre is the way social actors adapt communicative practices reacting to technological constraints and opportunities. This article will be concerned with recent web-based communication. In the literature on cybergenres, from the 1990s on, linguists and communication scholars have investigated how written genres are influenced by factors related to the internet context (Yates & Sumner 1997; Herring et al. 2004; Giltrow & Stein 2009; Crystal 2011; Yus 2011; Thurlow & Mroczek 2011; Tannen & Trester 2013; Herring et al. 2013; Berkenkotter & Luginbühl 2014). The question has been raised how traditional genres change when they are transferred to the web; new, "native" internet genres like

personal websites or blogs have been described. In 1997, Yates and Sumner concluded their early paper on centrifugal and centripetal forces in the development of digital genres stating that

The overall import of genres comes from the role they play in differentiating between documents, which are constructed and delivered through an otherwise undifferentiated digital medium. (Yates & Sumner 1997)

It appears clear that today, differently from the situation evoked by the cited authors, the "digital medium" is rather differentiated, including such diverse environments as websites, chatrooms, discussion boards, social networks, online shops, swap meets, auction environments, collaborative work platforms, and so forth, not to speak of mobile phone apps. The functions and the evolution of genres in the contemporary web have to be examined taking into account the technical and socio-interactional characteristics of the diverse web spaces genres are part of. Accordingly, one important trend in more recent research on genres in the digital age has been to explicitly address questions of "cyberpragmatics" (Yus 2011), discourse and context.

Bearing this requirement in mind, we will focus on one particular genre – the review – which is having large success in internet.

The review genre has been closely associated with print media in the past, from the daily press to specialized and academic periodicals (cf. Zillig 1982; Köhler 2000; Baud 2003; Römer 2010). In their traditional form, reviews treat a range of culturally relevant artifacts, in particular books, movies, musical albums, concerts, restaurants and exhibitions, and are written by authors with some specific expertise in the field in question. Their main purpose is to help readers form a judgment about the object, a purpose reviewers try to reach reporting first-hand experience with the object, providing relevant background information and evaluating the object. Information on the object is given in the form of descriptions or in the form of arguments supporting the main evaluative standpoint put forward. Reviews may, moreover, contain recommendations by the reviewer concerning further actions by the reader, for instance to read or not to read a reviewed book.

In Internet, the English term *review* and semantically similar terms in other languages are used to categorize texts published on a great variety not only of topics (the range of reviewed objects has been extended to consumer goods, services and touristic destinations), but of contexts, too. For example, Boot (2011:7-8), in his analysis of the Dutch "booksphere", distinguishes seventeen different types of websites dedicated to books, many of which publish reviews: author sites, online shops, thematic websites, book news and review sites, periodicals, summary sites targeting high school students, specialized social networking sites, fan fiction sites, blogs etc. Similar lists could probably be created with regard to other types of reviewed objects. Which linguistic and

textual properties do reviews in the various online environments have and how is variation related to technical factors and to the social context?

Online reviewing has been investigated both with regard to objects with a long reviewing tradition, such as books (e.g. Caballero 2005; Domsch 2009; Boot 2011) or films (e.g. Bieler et al. 2007; Thet et al. 2010; Taboada 2011), and with regard to more recent online variants of the genre such as that dedicated to travel destinations (De Ascaniis 2012).

With regard to book reviewing, Domsch (2009) has raised the issue of genre change in relation to digital environments. Particular attention is paid to the Amazon bookshop. Recalling that the traditional monological settings of print media "put the reader exclusively at the receiving end of [...] critical conversation" (Domsch 2009: 227), the author hypothesizes:

This is about to change drastically in the near future, as critical genres are migrating to the internet, and, after a period of more or less simple mirroring of print forms, new forms emerge that make a complex use of the possibilities of computer mediated communication. (Domsch 2009: 227)

Domsch underlines the innovation potential of non-expert reviewing and of feed-back on reviews by users (e.g. the "Was this review helpful to you" function in Amazon), without, however, analyzing any instances of the genre. Similarly, Boot (2011: 3), who provides a useful analysis of web contexts, as we have seen, limits himself to characterizing book reviews in social networking sites summarily as "anything between an exclamation and a traditional review". Caballero (2005) concentrates mainly on theoretical issues, adding a brief consideration about the functions of hyperlinks. The papers on film reviews cited above, on the other hand, are quantitative corpus-based studies that focus on linguistic aspects and text structure and do not consider context. A study that combines empirical text analysis with an analysis of communication contexts is the one presented, in an argumentation-theoretical perspective, by De Ascaniis (2012). This author analyzes user reviews published on the Trip Advisor platform. She interprets them as instances of "electronic word of mouth" (eWOM), defined, in the marketing literature, as "any positive or negative statement made by potential, actual or former customers about a product or company, which is made available to a multitude of people and institutions via the internet" (Hennig-Thurau et al. 2004: 39; cf. also Luca 2011).

All in all, research on online reviews that takes into account both context and linguistic form does not abound. More specifically, even if several authors hypothesize that the increasing participation of non experts in reviewing is likely to change the genre, only few attention has been dedicated to an empirical investigation of different modalities of user participation and their consequences on the produced texts. In our paper, we will address these questions in a synchronic, pragmatic perspective focusing on reviews in the

context of thematic websites and on user participation through the comment function of the websites' official (expert) reviews. The decision to include comment spaces in the corpus was motivated by the expectancy that forum reactions might reveal the users' interpretations of reviews and their normative attitudes with regard to them. As we will see, in addition, comment spaces turned out to host review-like texts as well, making it possible to analyze genre variation and boundaries in their relation to two different online contexts. We have chosen to consider both objects with a long critical tradition (musical albums, exhibitions and restaurants) and objects with a more recent history of reviews (consumer electronics). All data are taken from the Italian web. In what follows, we will give an overview over our data and methods (section 2), discuss the characteristics of the official reviews in our corpus (section 3), analyze the interactions in the reviews' comment spaces (section 4) and conclude (section 5).

## 2. Data and methods

The texts analyzed in this study have been downloaded in 2012 from four Italian thematic websites that include sections headed *recensioni* ('reviews').<sup>1</sup> The subject matters covered are art exhibitions ([www.mostreinmostra.it](http://www.mostreinmostra.it)), light music ([www.fullsong.it](http://www.fullsong.it)), haute cuisine ([www.passionegourmet.it](http://www.passionegourmet.it)), and consumer electronics ([www.digital.it](http://www.digital.it)).<sup>2</sup>

Reviews are the main content of *mostreinmostra*, whereas the other three websites are more variegated. *Passionegourmet* combines restaurant reviews with recipes, descriptions of travel destinations, tasting reports and other culinary news. On *fullsong*, CD reviews are published along with interviews, musicians' biographies, event announcements, CD label portraits and hit lists. *Digital* contains various news related to consumer electronics and their producers as well as promotional video spots and images.

All reviews have a comment function. The data considered in the present study include both reviews (the most recent texts present at the time of data collection have been selected) and posts associated to these in the corresponding comment spaces (see table 1).

---

<sup>1</sup> The corpus has been compiled within the project *From perception to inference. Evidential, argumentative and textual aspects of perception predicates in Italian* (Swiss National Foundation grant n. 141350), directed by Johanna Miecznikowski and Andrea Rocci at USI Università della Svizzera italiana, Lugano. We would like to thank Martina Cameroni, Maria Chiara Pasinetti and Francesca Saltamacchia for their contribution to data collection.

<sup>2</sup> In the meantime, this website has changed its name into [www.webnews.it](http://www.webnews.it). We will maintain the name *digital*, used at the moment of data collection.

	Mostreinmostra	Passionegourmet	Digital	Fullsong	Total
Official reviews	177	12	225	80	<b>494</b>
Associated posts	66	68	407	70	<b>611</b>

Table 1. Reviews and posts in their comment space gathered from four Italian thematic websites.

Commenting posts have been categorized paying attention to sequential and topical properties (section 4.1). In this task, the corpus annotating software UAM CorpusTool (O'Donnell 2008) has been employed. Both official reviews and posts have been analyzed as to linguistic aspects, sequential relations between texts (cf. Mondada 1999 for an early application of conversation analytical categories to computer mediated communication), and properties of the medium and the situational context (Herring 2007).

### 3. Official reviews

The texts named *recensioni* are generally written by collaborators of the websites. Short biographies available on the websites (except in *fullsong*) bring out the expertise of these authors, mentioning training in the field of reference, a particular passion for that field and/or journalistic experience. That the websites' official reviews are instances of specialized discourse is also underlined by the fact that, at least in three cases (*fullsong*, *passionegourmet* and *digital*) reviews sections are organized in subsections according to the kind of reviewed object (e.g. music genre in *fullsong*), i.e. systems of categorization inherent to the relevant fields of knowledge.

The average length of official reviews varies between roughly 860 words (*digital*) and 435 words (*fullsong*), *mostreinmostra* and *passionegourmet*<sup>3</sup> occupying an intermediate position (645 and 620 words, respectively). The overall average length in our corpus is 794 words. In most cases, pictures are added to the text. The texts themselves generally respect the main genre conventions of reviews described in the literature on non-academic reviews, containing descriptions based on the reviewer's own experience with the reviewed artifact as well as evaluations and recommendations to the reader, justified by largely field-specific arguments (cf. also Miecznikowski 2015).

We will illustrate the mentioned properties discussing the following excerpt of an official review of a tablet:

- (1) 1 **Subito una buona impressione**  
 2 DITTA X dimostra di aver finalmente compreso le molteplici esigenze degli utenti, con il  
 3 nuovo Tab X1, un tablet dotato finalmente della nuovissima versione Android 4 X e  
 4 dell'interfaccia utente TouchWiz UX leggermente modificata per l'occasione.  
 5 Nel Tab X1 ritroviamo un validissimo display capacitivo PLS TFT da 10,1 pollici con Gorilla  
 6 Glass e una risoluzione pari a 800x1280 pixel per 16 milioni di colori e un ppi (pixel  
 7 density) pari a 149, che gli consentono buonissimi risultati nella resa della leggibilità sia in  
 8 quella dei colori e dei neri (con i primi decisamente meglio rispetto alla profondità dei neri).

<sup>3</sup> In the case of *passionegourmet*, the average length has been calculated on the basis of a larger sample of 80 reviews.

9 Stranamente, la sensibilità dello schermo è buona, ma non eccelsa, visto che abbiamo  
 10 riscontrato qualche breve impuntamento, comunque nulla di preoccupante.  
 11 Il processore Dual-core Cortex-A9 da 1 GHz con 1GB di RAM gli consentono una buona  
 12 stabilità e delle buone prestazioni, seppure non eccellenti: abbiamo notato degli  
 13 occasionali, piccoli ritardi nell'utilizzo rapido del dispositivo, ma ancora una volta nulla di  
 14 particolarmente fastidioso o preoccupante.  
 15 Di positivo va evidenziato la scomparsa dell'eccessivo e rapido surriscaldamento che  
 16 affliggeva altri tablet DITTA X, e l'accresciuta sensazione di solidità, forse più dovuta alle  
 17 dimensioni (meno sottile del Tab Y, coi suoi 9,7 mm) e al peso (587 grammi) accresciuti  
 18 che non ai materiali, che restano sostanzialmente plastiche di sufficiente qualità.  
 19 **Completo e veloce**  
 20 [...]  
 21 **Versatile ed equilibrato**  
 22 [...]

(www.digital.it, review published on the 23rd of April, 2012)

The author explicitly refers to testing manipulations of the tablet by agents including himself ("abbiamo riscontrato" 'we have found', l. 9-10; "abbiamo notato" 'we have noticed', l. 12) as well as to perception ("sensazione di solidità" 'sensation of solidity', l. 16).

He repeatedly uses evaluative lexemes, the most explicit of which are *buono/buonissimo* 'good'/'very good', l. 1, 7, 9, 11, 12, *validissimo* 'very useful', l. 5, *meglio* 'better', l. 8, *eccelso* 'excellent', l. 9, *eccellente* 'excellent', l. 12, *fastidioso* 'disturbing', l. 14, *preoccupante* 'worrying', l. 14, *positivo* 'positive', l. 15. He justifies his evaluations with arguments regarding the performance of the tablet in the activities in which the potential buyer presumably wishes to use it (e.g. the display is judged excellent in l. 5 because it ensures good readability, l. 7; processor performance is judged less than excellent in lines 11 to 14 because it does not allow a rapid use of the device). Other arguments concern properties that might be relevant to estimate the life expectancy of the device ("stabilità" 'stability', l. 16). The various section headings in the text (lines 1, 19, 21) can, in fact, be interpreted as a summary of the main arguments in favor of an overall positive assessment. Linguistic elements such as concessive and contrastive discourse markers (*ma* 'but', l. 9, 13, *comunque* 'anyway', l. 10 or *seppure* 'even if', l. 12) or negation (9, 10, 12, 13), which are recurrent throughout the text, confirm the review's argumentative nature.

Along with the above-mentioned subjective descriptions, evaluations, and arguments, the author provides a considerable amount of factual information about technical features and some information about the context (e.g. pointing out improvements in comparison with previous products released by the same company).

In the specific medium context of the four websites examined, some of the defining features of reviews are underlined by adding paratextual elements. The most important such element is the rating expressed numerically or by a number of icons. A rating by the reviewer (*digital*), an average rating by users (*mostreinmostra*) or the indication of both (*fullsong*, *passionegourmet*) highlight the central act of evaluation and, indirectly, the implicit act of recommendation



based on it. On the *digital* website, moreover, further paratextual elements draw attention to the argumentative underpinning of evaluations (cf. fig. 1). On one hand, the final grade ("voto webnews") is calculated on the basis of four partial grades ("giudizi") regarding the technical features, the design, the performance and the quality/price ratio, standardizing topoi that are relevant in buyers' decision making. On the other hand, specific arguments are spelled out in a pros and cons section ("pro" and "contro" in fig. 1).

**10 pollici sopra il cielo**

è un tablet da 10 pollici con Android 4, completo in ogni aspetto e adatto tanto al lavoro quanto al divertimento.



**Recensione**

Immagini

Notizie

**VOTO WEBNEWS**

8,3

**PREZZO**

€ 399

**GIUDIZI**

- Caratteristiche 9,2
- Dimensioni 8
- Prestazioni 8
- Qualità prezzo 8

**PRO**

Ottimo display e HSDPA fino a 21 Mbps

**CONTRO**

Mancanza di Flash e autofocus per la fotocamera

Hai domande su ? Scrivi sul Forum!

Di *Stefano Lorenzini*, 23 aprile 2012

### Subito una buona impressione



... dimostra di aver finalmente compreso le molteplici esigenze degli utenti, con il nuovo **...**, un **tablet** dotato finalmente della nuovissima versione **...** e

Fig. 1: Visual and paratextual elements of the review reported as example (1).

## 4. Comment spaces associated to official reviews

### 4.1 Classification of posts

In three of the four considered websites (*mostreinmostra*, *passionegourmet* and *fullsong*), any user can leave a comment to a review after having indicated his or her name and e-mail address. In *digital*, access is mediated by a registration process and users have to wait for acceptance before becoming active participants. The public, open character of the comment spaces favors occasional participation rather than community building. An exception is *passionegourmet*, where a small group of users participates regularly.

The comment spaces in question are text-only, asynchronous forums that do not impose any space limits on single messages. Three websites allow for one thread only. One website, *passionegourmet*, allows for directly responding also to posts (via a "rispondi" button), making hierarchical thread structures possible. The average length of contributions is 39 words in *digital*, 42 words in *passionegourmet*, 54 words in *fullsong*, and 39 words in *mostreinmostra*.

As any other asynchronous written message board, comment spaces make quasi-conversational exchanges possible, but (differently from chat rooms)<sup>4</sup> are also compatible with less interactive message sequences.<sup>5</sup> Consequently, a certain degree of variation can be observed regarding the modes of interaction as well as genre characteristics of single texts.

Variation is favored, moreover, by the fact that in some cases the comment function appears to be the main or only channel chosen by users to participate actively in the website's communicative space and therefore tends to be used to fulfill various purposes. This is the case in *passionegourmet* and *mostreinmostra*, where no other forums are offered. De facto, the situation is analogous in *fullsong*: this website offers registered users the possibility to publish an anonymous review in a section headed *Community*, but hardly any user had grasped this opportunity at the moment of data collection. In *digital*, separate well attended forums are offered in a section headed *Discussioni* 'discussions', suggesting a functional division between the reviews section and the discussions section. The website administrators' intention to attribute different functions to the two sections is confirmed by the fact that they explicitly address readers of official reviews, by a link placed in the header of these reviews (cf. fig. 1), to post eventual questions on the discussion forum

<sup>4</sup> Cf. Zitzen & Stein (2004), Pistolesi (2004), Maroccia (2004).

<sup>5</sup> Cf. An analysis of asynchronous forums and e-mail interaction in a conversation analytical (CA) perspective has been conducted by Mondada (1999), who focuses on adjacency pairs and on citing practices and collaborative formulations. Miecznikowski & Pepin (2003) analyze the degree of interactiveness of a small corpus of asynchronous forums in academic teaching. A recent relevant study is Bolander's (2012) paper dedicated to comment forums associated with personal blog posts, which examines forum interaction with particular attention to the way writers identify the posts they react to (*responsiveness*).

("Hai domande su [reviewed object]? Scrivi sul forum!"). In practice, as we will see (and as the mere presence of redirecting links suggests), not all users comply with this recommendation, but do use the comment function to post questions as well.

In order to have a clearer picture of the use of comment spaces in our corpus, we have categorized single posts according to their sequential relation with the official review, distinguishing (a) user posts that form an adjacency pair with the official review starting the discussion thread; (b) posts that primarily react to preceding forum posts (third<sup>+</sup> posts).

Within second pair parts, we have distinguished comments with a dominant metacommunicative purpose (Franceschini 1998; Weder 2008), which assess the official review positively or negatively, from other types of posts that directly topicalize aspects of the reviewed object. The questions mentioned above, which are frequent in *digital*, belong to this category. The most important type of contribution in this category, however, is what we will call *user review* (cf. also Miecznikowski 2015): this type of post, which we will discuss in more detail in section 4.3., shares some features with official reviews and is present in all four websites. On *fullsong*, finally, we found what might be termed *fan letters*, i.e. contributions directly addressing the artist of a reviewed album.

Within third<sup>+</sup> posts, no further content-based distinctions have been made. The distribution of the various categories in the four websites is shown in table 2. 37 posts (about 6% of all posts) do not fit any of these categories.

	Mostre- inmostra	Passione- gourmet	Digi- tal	Full- song	<b>Total</b>	medium length
Second pair parts (by users)						
- Comments assessing the official review	8	13	34	23	<b>79</b>	42 w.
- Posts topicalizing the reviewed object						
- Questions	0	7	144	0	<b>151</b>	25 w.
- User reviews	55	10	118	34	<b>216</b>	56 w.
- Fan letters	0	0	0	3	<b>3</b>	30 w.
Third <sup>+</sup> posts						
- by users	2	27	81	7	<b>117</b>	27 w.
- by official reviewers	0	3	3	2	<b>8</b>	150 w.
Other	1	8	27	1	<b>37</b>	18 w.
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>68</b>	<b>407</b>	<b>70</b>	<b>611</b>	40 w.

Table 2. Types of contributions posted in reviews' comment spaces and their average length in words.

In what follows, we briefly illustrate each category.

Example 2 shows a positive metacommunicative comment praising the official review, followed by a series of congratulations and a greeting:

- (2) Recensione indubbiamente esaustiva. Foto accattivanti e invitanti. Complimenti ai gestori del ristorante e agli autori del blog. Un saluto a tutti i lettori.

*Undoubtedly a comprehensive review. Appealing and inviting pictures. Congratulations to the restaurant managers and to the authors of the blog. Greetings to all readers.*  
(www.passionegourmet.it, 04.06.2012)

Almost half of the messages in *digital* and a few posts on *passionegourmet* are questions aimed at obtaining further information on the reviewed object from the reviewer or (more frequently) from other users. The topic is the reviewed object rather than the review. In example 3, the author refers to the reviewed mobile phone by means of a demonstrative pronoun ("questo telefono"), establishing it as the main topic of her message while underlining its givenness in the situational context. The question is addressed to other users ("Ragazzi", "per chi lo possiede"):

- (3) Ragazzi mi interessa questo telefono, ma per chi lo possiede che mi può dire della parte del marketplace? io ho un MODELLO X e sul fatto delle applicazioni sono pienamente soddisfatta, e vorrei sapere com è quello della DITTA Y!

*Hey guys, I'm interested in this phone, but what can those of you who own it tell me about the marketplace part? I have a model X and as far as applications are concerned I'm fully satisfied and I would like to know about this aspect in the model Y!*

(www.digital.it, 22.06.2012)

In (4), we provide a first example of a user review. The artist whose album is being discussed is referred to anaphorically by a personal pronoun ("io", "il suo disco"). Apart from this cohesive link to the official review, the text is characterized by a high degree of autonomy and, in fact, resembles to some extent official reviews rather than commenting on one: one finds references to first-hand experience ("Dopo averlo visto cantare ad Amici"), evaluation supported by argumentation, an act of recommendation ("Consiglio assolutamente l'acquisto di questo disco"), and even a final numerical rating:

- (4) Finalmente...un po' di cuore nella musica!

Dopo averlo visto cantare ad *Amici* non ho esitato a comprare il suo disco! Si può tranquillamente affermare che la musica italiana ha guadagnato un nuovo, particolare e sensibilissimo cantautore. Direi che la caratteristica fondamentale e rara di questo disco è un intimismo totale, che parla al cuore senza intermediazioni e orpelli vocali. E' questo il motivo per cui preferisco la sua musica a quella dell'altra finalista, Annalisa. Consiglio assolutamente l'acquisto del disco, per me è un 10 stelle!

*At last... a bit of heart in music!*

*After having seen him sing at Amici I bought his album immediately! It is safe to say that Italian music has gained a new, special and sensitive songwriter. I would say that the main, and rare, characteristic of this album is that it is totally intimate, speaking to the heart without intermediaries and vocal tinsels. And this is the reason why I prefer his music to that of the other finalist, Annalisa. I absolutely recommend to buy this album, for me it's 10 stars!*

(www.fullsong.it, 14.03.2011)

Fan letters, which directly address and praise the artist of a reviewed album, are a form of forum participation in which public self-expression prevails over information exchange and argumentation. Nevertheless, they share some features with reviews, in particular evaluation and, in two of the three cases found, reference to personal experience. In example 5, "traspare" 'shines

through' presupposes direct observation of the singer's acts, most probably of her music:

- (5) Lorj sei unica, sei un'artista del calibro di Mina oltre alle doti artistiche sei una ragazza senza borie, e falsità questo è quello che traspare.  
*Lorj you are unique, you are an artist of the caliber of Mina, besides your artistic gifts, you are unpretentious and sincere: this is what shines through.*  
 (www.fullsong.it, 11.03.2011)

Third<sup>+</sup> posts respond to authors of preceding posts. The placement in a three turn sequence is construed narratively in the following example, for the author chronologically reports his or her reading of the review and, subsequently, of the particular user post he or she is reacting to:

- (6) Beh, passo per caso e leggo una recensione (che approvo al 99%) ed il parere di XY, e rimango stupito. [...] Oggi, X, si distingue chi varia: ascolta (scarica, acquista, vedi tu) "I Am...Sasha Fierce", se non l'hai già fatto. Poi ascolta "4", e noterai una variazione del sound, dei ritmi, il tutto in un modo notevole [...].  
*Very well, I drop in by chance and read a review (with which I agree at 99%) and the opinion of XY and I'm really surprised. [...] Today, X, what makes the difference is variation: listen (download, buy, whatever you want) "I Am...Sasha Fierce", if you haven't yet. Then listen to "4", and you will notice a change in sound, in rhythms, which is quite remarkable [...].*  
 (www.fullsong.it, 11.07.2011)

The functions of third<sup>+</sup> posts by users are extremely varied: answering questions, agreement or disagreement on a specific issue and/or formulation of more general standpoints (of the type "si distingue chi varia" in ex. 6), adding hearsay reports, anecdote telling, gossip, joking, etc. When third<sup>+</sup> posts are authored by the official reviewer (only 8 cases in total), the purpose is mostly to answer a criticism:

- (7) Rispondo cordialmente a chi si trova in disaccordo sulla categoria dove ho posto l'album di Adele: il jazz racchiude in sè molti generi e sottogeneri tra i quali: Blues Gospel Musica classica Ragtime "Soul jazz" Nu jazz e tanti altri. Approfitto per porgere un Buon Anno a tutti i nostri lettori.  
*I'd like to give a cordial answer to those who disagree about the category I put Adele's album in: jazz includes many genres and sub-genres, among which: Blues Gospel Classical Music Ragtime "Soul Jazz" Nu jazz and many others. I take this opportunity to wish Happy New Year to all our readers.*  
 (www.fullsong.it, 03.01.2012)

#### 4.2 A closer look on comments assessing official reviews

Users' pragmatic choices reveal a great deal about their interpretation of the thread-initial review. For example, part of the posts mention or imply the fact that authors are actually considering a purchase or a visit, interpreting official reviews as potential contributions to this process of decision making. In other cases, agreement or disagreement is expressed with regard to the content of the official review, which displays users' particular attention to evaluations and the defense of standpoints in official reviews.

More specific information about the users' interpretation of online reviews and, above all, about their normative expectancies with regard to them can be

found in metacommunicative comments. Positive metacommunicative assessments, often accompanied by compliments (cf. example 2) or thanks, praise properties such as exhaustiveness, persuasiveness, esthetic quality and the reviewer's expertise. Negative assessments can be formulated explicitly (see example 8) or take the more implicit form of hetero-repairs pointing to problems in the official review which, from the user's point of view, should be solved before interaction can be pursued (example 9):

- (8) L' articolo in questione è tutto una somma di errori e quantomeno di affermazioni azzardate: Qualità costruttiva: OTTIMA....DA PRIMA DELLA CLASSE, forse l' aggettivo giusto sarebbe stato "Decente" , forse chi ha scritto l'articolo non conosce la XX pro e altri apparecchi fotografici ai quali il suddetto aggettivo calza a misura. [...]  
L' autore menziona un fantomatico "sensore in formato reflex", cosa sia non mi è dato ad intendere, se non vado errato esistono reflex con almeno 8 diverse dimensioni di sensore. [...]  
*The whole article in question is an accumulation of mistakes or at least unfounded statements: Build quality: EXCELLENT...FIRST CLASS, perhaps the right word would have been "Decent", perhaps who has written the article does not know XX pro and other photographic equipment which the above-mentioned adjective fits perfectly. The author mentions some mysterious "sensor in reflex format", I don't understand what this is, if I'm not mistaken there are reflex cameras with at least 8 different sensor sizes.*  
(www.digital.it, comment space of a review published on the 12th of April, 2012)
- (9) Non ho capito se il televisore l'avete provato o no  
*I don't understand if you have tried that television set out or not*  
(www.digital.it, comment space of a review published on the 15th of May, 2012)

In negative assessments, users complain about inaccuracy (cf. the first two lines of ex. 8) and lack of expertise in the field (ex. 8: "forse chi ha scritto l'articolo non conosce [...]" 'perhaps who has written the article does not know [...]'). In addition, users suspect reviewers of not possessing any first-hand information (cf. ex. 9) or of not being disinterested judges. Users' vigilance with regard to the latter dimension of the reviewers' ethos is probably to be interpreted in the light of the various scandals about fraudulent internet reviewing discussed in recent years.<sup>6</sup>

Given the potential interactional costs of negative assessments, the above-mentioned complaints are likely to correspond to minimal standards official reviews should fulfill according to users. Praise, on the other hand, is likely to regard properties that are desirable, but that users do not take for granted, i.e. properties that exceed normal or "political" behavior (Watts 2003). On these

<sup>6</sup> A much-discussed case was that of an investigation conducted in 2011 by the US Advertising Standards Authority (ASA), which examined the way user-generated content is presented by Trip Advisor on its reviewing sites. ASA obliged Trip Advisor to remove claims to the trustworthiness of user reviews, arguing that they were not based on procedures able to effectively prevent fraudulent reviewing. More recently, more radical legal actions were undertaken against Trip Advisor, such as the € 500'000 fine imposed in December 2014 by Italy's antitrust authority for not having prevented false reviews. Other investigations concerned fraudulent reputation-enhancement companies. A case that became known after the period of data collection, in Fall 2013, was that of the sting operation "Clean Turf" conducted by New York's attorney general. As a result of this operation, companies that had published false reviews on sites such as Yelp, Google Local, and CitySearch were fined for a total of \$ 350'000.

grounds, accuracy, first-hand experience, disinterestedness and a certain degree of specialized knowledge can be interpreted as corresponding to minimal normative requirements. In contrast, users seem to consider exhaustiveness, persuasiveness, esthetic quality and a particularly high degree of specialized knowledge as not strictly required, but nice-to-have properties of official reviews.

### 4.3 User reviews in comment spaces

Even if comment spaces are technically designed in such a way as to allow considerable variation as to text and interaction types, most interactions they host can be seen to share a common goal, which is, ultimately, to contribute in some way to help participants judge the reviewed object and make decisions about it. This common goal becomes evident, for instance, in the way participants treat questions in *digital*: requests for experience based opinions such as example 3 or requests for hearsay information often receive answers, while purely technical questions about how a device works tend to be ignored. Moreover, some of the norms that users occasionally refer to with regard to official reviews are related to this overarching goal and are therefore really valid for all types of associated posts, too, especially the expectancy that writers will not post ads or invent/distort facts.

The posts in comment spaces we have categorized as user reviews are not explicitly categorized as *recensioni* by websites, nor do users employ that term to refer to them, nor have they graphical characteristics that make them recognizable as reviews. Nevertheless, we claim that these posts should be considered to be a form of online reviewing. They serve the before-mentioned overall goal in a specific manner, differing quite neatly from the other main types of posts and sharing, as we have anticipated in section 4.1., important properties with official reviews. Here are some more examples, which all contain evaluations supported by one or more arguments. In one case (ex. 11) a recommendation is given:

- (10) Ciao. Io sono solitamente molto selettivo e esigente per quanto riguarda i contenuti delle mostre. Devo ammettere che questa mostra mi ha colpito e stupito per complessità di interessi e di spunti su cui riflettere, specialmente per quanto riguarda il rapporto fra il giovane Raffaello e Giovanni Santi. Approvo le scelte dei curatori.  
*Hi there. I am usually very selective and demanding as to the content of exhibitions. I have to admit that I've been impressed and astonished by this exhibition because of the complexity of viewpoints and of thought provoking impulses, especially with regard to the relationship between the young Raphael and Giovanni Santi. I agree with the curators' choices.*  
(www.mostreinmostra.it, 14<sup>th</sup> of May, 2009)
- (11) Stupendo il confronto fra le due 'Cene'...così sì che si colgono facilmente gli aspetti di continuità e di cesura all'interno della poetica di un artista. Da vedere!!!  
*The comparison between the two 'Dinners' is superb... it really allows to you to understand at a glance the continuity and the breaks in the poetry of an artist. Must see it!!!*  
(www.mostreinmostra.it, 22nd of March, 2009)

- (12) io l'ho comprato ieri da DITTA X ..... 400 euro ..... lo trovo valido, ottimo il modulo telefonico ..... per ora no problem ..... unico neo forse per l'utilizzo "umano" che ne faccio, è un leggero ritardo dello scorrimento schermo  
*I bought it yesterday from COMPANY X ..... 400 euro ..... I find it works well, the telephone module is very good ..... up to now no problem ..... the only blemish, perhaps, for the "human" use I make of it, is a slight lag in screen swiping*  
 (www.digital.it, comment to a tablet review published on April 23<sup>rd</sup>, 2012)

Besides the formulation of evaluations and recommendations, one of the most characteristic features of these texts is explicit or implicit reference to personal experience with the object. In 62 of the 216 user reviews, we found explicit reports of direct interactions with the reviewed object (purchase, ownership, manipulation, visit, perception), like in example 4 ("dopo averlo visto cantare" 'after having seen him sing') or in example 12 above. In other cases, direct experience is evoked more indirectly. In ex. 10, for example, even if the writer does not mention that he has visited the exhibition, having been impressed by it presupposes direct experience. Similarly, in ex. 11, reporting an emotional reaction to the juxtaposition of the two paintings strongly suggests that the writer has actually seen it.

Within the environment of comment spaces, the combination of evaluation and/or recommendation, argumentation and reference to direct experience as well as the absence of questions and of metacommunicative assessments concerning the official review form recognizable patterns that justify the treatment of these forum posts as a kind of user review. It is particularly interesting to note that, as far as direct experience is concerned, authors tend to make explicit what has appeared to be a minimal normative requirement for official reviews.

We will now sum up the main differences with regard to official reviews and discuss the relevance of the review genre as a normative model for the user reviews in our corpus.

User reviews differ from official reviews in the following respects:

- Authors are not categorized as expert reviewers by websites. Self-categorizations (of which we found ten instances) tend to be formulated in terms of personal preferences or character traits, not in terms of professional expertise. An example can be found in excerpt 10 ("io sono solitamente molto selettivo e esigente [...] "I am usually very selective and demanding [...]').
- Even if user reviews are the longest type of user post (see table 2), they are considerably shorter and less elaborated than official reviews. Any single writer highlights only few aspects of the object and background information is given very rarely.
- Writers often combine specialized vocabulary and lexical/grammatical elements belonging to a formal register with informal elements. In ex.



12, for instance, field-specific nouns like "modulo telefonico" or "scorrimento schermo" are integrated into a rather informal discourse characterized by non-standard punctuation, coordinating syntax, nominal sentences and a discourse marker in English ("no problem").

- The texts are more subjective than official reviews. Authors frequently make use of the first person singular, eventually alternating it with the impersonal and objectifying constructions that are typical of official reviews and of other specialized genres (so we find, in ex. 4, "non ho esitato" / "direi" / "preferisco" / "consiglio" / "per me" along with the impersonal formula "Si può [...] affermare"). Emphatic language (cf. the exclamations in ex. 4 and in ex. 11 or the use of reinforcing "assolutamente" and "totale" in ex. 4) is quite common.
- As pointed out by Miecznikowski (2015), argumentation schemes are partly different from those in official reviews. Authors adduce field-specific arguments in both types of text; but in user reviews, further schemes are added, in particular recommendations (as standpoints) supported by a subjective appreciation by the reviewer (as an argument). We find this scheme in ex. 4, where "per me è un 10 stelle" seems to justify the recommendation "Consiglio assolutamente l'acquisto del disco". This kind of argumentation can be interpreted as resting on a prediction warranted by an analogical scheme and the assumption that the reader's preferences and habits are similar to those of the writer ('what I like you will like, too').

The specific features of user reviews listed above are related to the context of the comment space in various ways. Informality and shortness is common on discussion boards and social media. Non exhaustiveness and subjectivity is related to the fact that user evaluation in comment spaces is a collective argumentative task. Given the presence of the official review and of eventual further opinions, it is not necessary to describe and evaluate the object in all its aspects. Moreover, the participation of several writers with equivalent roles relativizes the single points of view. Writers construe their point of view as subjective and leave it to readers to arrive at a synthesis between different points of view expressed on the same forum or elsewhere. This strategy has interactional advantages for writers: on one hand, they diminish their own responsibility for evaluative acts and the corresponding risks; on the other hand, it allows them to stress authenticity, agency and first-hand experience.

Collective reviewing characterizes user reviewing in general. To some extent, the texts analyzed here are similar to short variants of user reviews published on consumer platforms, fan fiction sites etc. (cf. section 1). It has to be stressed, though, that normative pressure on writers is higher on those platforms, given that all texts are explicitly declared to be reviews. In addition, more information on reviewing expertise is normally available to readers, since

authors have profiles and platforms categorize them on the basis of the number of reviews published, the assessments by other users or even the presumed broadness of knowledge (Trip Advisor, for example, calculates the percentage of the world a traveler has visited on the basis of the reviews he or she has published).

In a genre perspective, we hypothesize that the users of our corpus exploit a participation space available to them that is technically weakly constrained and whose unifying goal is to help form judgments on objects in order to publish their own reviews, shaping them in a forum-compatible way. We think that the genre model of the online written review – be it that of declared experts or that on user platforms – is relevant for these authors. Examples of that genre are present in the local context and the relative norms are focused on in more or less direct ways in metacommunicative comments. User reviewing is a common practice in the wider internet context. Reduced to its essential elements and interpreted in more subjective terms, the genre model of the review helps participants in comment spaces express their opinion as an art lover or consumer in a recognizable and legitimate way.

The eWOM metaphor proposed in the literature on consumer decision making (cf. section 1) suggests that oral practices of information transmission and argumentation may constitute relevant models for the expression of opinions on products and cultural objects in comment spaces or forums. The general influence of orality on style and register in chat, SMS, forums and a number of other situations in the web is indeed uncontroversial (cf. Pistoletti 2004 on Italian). Moreover, specific dialogic or multi-party oral activity types related to product evaluation and decision making may be relevant for the more conversational exchanges in comment spaces attested in our corpus. However, such activity types can hardly be considered to be the dominant genre models for user reviews, which often are not part of conversational exchanges, have a high degree of autonomy and cohesion, integrate elements of specialized and formal discourse and adopt the specifically written practice of rating. These characteristics suggest that, when it comes to genre models (rather than register or style), online writing practices are probably more relevant for our writers than are patterns of spoken interaction.

## **5. Conclusions**

The approach chosen in this paper, sensitive to local and global aspects of context (Akman & Bazzanella 2003), has made it possible to investigate reviewing in different fields, in the Italian web, taking into account not only linguistic form, but also the technical constraints imposed by the medium environment, writers' opportunities for participation, the sequential relation between texts and metacommunicative clues to the writers' orientation towards language and communication norms. In particular, the qualitative analysis of

comment spaces has given access to reviewing practices that lie beyond the scope of most existing research on reviews, which concentrates on texts explicitly categorized as reviews. It has shown both central features of the review genre (among which the presence of evaluative and argumentative acts and the preconditions of direct experience and some degree of specialized knowledge) and a considerable amount of genre variation.

The case discussed in this article shows at least three more general effects of the contemporary web on genre categories:

- standardization underlining the genre's "fixity" (Yates & Sumner 1997) through choices of the website operators such as genre categorization, the addition of predefined paratextual and graphical elements to texts and instructions for forum use;
- the broadening of the range of authors who produce texts belonging the genre, which in user reviews results in a decrease of length and formality and an increase of subjectivity;
- fuzzy edges due to the creation of multifunctional, written modality based spaces of interaction that make situated interpretations and adaptations of written genres possible.

Technologically fostered user participation emerges as an important innovative force in genre development, especially in comment spaces. It is closely related to standardization, which facilitates the website owners' task to exercise control over what is published in their webspaces and provides appropriate and easily accessible genre models for text production also to novice or occasional writers.

Independently of how the tendencies discussed above interplay in detail, it is evident that, in the contemporary web 2.0, the phase of simple genre transfer from print to internet is concluded and new evaluative and argumentative practices have developed that are transforming the review genre. Further research in a diachronic and in an intercultural perspective is needed to better understand the categorial differentiations that are arising within and around reviews and the permeability of asynchronous forums and comment spaces to different genres present in the web.

## REFERENCES

- Akman, V. & Bazzanella, C. (2003). The complexity of context: guest editors' introduction. *Journal of Pragmatics*, 35, 321-329.
- Baud, D. (2003). Analyse de genre: la critique de cinéma dans la presse quotidienne britannique. *ASp: La Revue du GERA*, 39/40, 37-45.
- Berkenkotter, C. & Luginbühl, M. (2014). Producing genres: pattern variation and genre development. In E.-M. Jakobs & D. Perrin (eds.), *Handbook of writing and text production* (pp.285-304). Berlin: De Gruyter.

- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- Biber, D. & Conrad, S. (2009). *Register, genre and style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bieler, H., Dipper, S. & Stede, M. (2007). Identifying formal and functional zones in film reviews. *Proceedings of the 8th SIGdial workshop on discourse and dialogue*. Antwerp, 75-78. <http://sigdial.org/workshops/workshop8/proceedings.htm>
- Bolander, B. (2012). Disagreements and agreements in personal/diary blogs: A closer look at responsiveness. *Journal of Pragmatics*, 44, 1607-1622.
- Boot, P. (2011). Towards a genre analysis of online book discussion: socializing, participation and publication in the Dutch booksphere. *Selected papers in internet research, IR 12*.
- Caballero, R. (2005). The influence of hypertext on genre: exploring online book reviews. In C. R. Caldas-Coulthard, M. Toolan & D. C. Freeman (eds.), *The writer's craft, the culture's technology* (pp. 57-70). Amsterdam: Rodopi.
- Crystal, D. (2011). *Internet linguistics*. London: Routledge.
- De Ascaniis, S. (2012). *Online travel reviews. An argumentative and textual genre perspective*. PHD thesis, Università della Svizzera italiana, Faculty of Communication Sciences.
- Domsch, S. (2009). Critical genres: generic changes of literary criticism in computer-mediated communication. In J. Giltrow & D. Stein (eds.), *Genres in the internet. Issues in the theory of genre* (pp. 221-238). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Fix, U. (2008). *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank & Timme.
- Franceschini, R. (1998). *Riflettere sull'interazione. Un'introduzione alla metacomunicazione e all'analisi conversazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Giltrow, J. & Stein, D. (2009). *Genres in the internet. Issues in the theory of genre*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Hennig-Thurau, T., Gwinner, K. P., Walsh G. & Gremler, D. D. (2004). Electronic word-of-mouth via consumer-opinion platforms: What motivates consumers to articulate themselves on the internet? *Journal of interactive marketing*, 18/1, 38-52.
- Herring, S. C. (2007). A faceted classification scheme for computer-mediated discourse. *Language@internet*, 4/1, 1-37.
- Herring, S. C., Scheidt, L. A., Bonus, S. & Wright, E. (2004). Bridging the gap: a genre analysis of weblogs. *Proceedings of the 37th Hawai'i international conference on system sciences (HICSS-37)*. Los Alamitos: IEEE Computer Society Press. <http://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2004/2056/00/index.html>
- Herring, S. C., Stein, D. & Virtanen, T. (eds.) (2013). *Pragmatics of computer-mediated communication*. Berlin: De Gruyter.
- Köhler, M. (2000). *Wertung in der Literaturkritik: Bewertungskriterien und sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten des Bewertens in journalistischen Rezensionen*. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität.
- Luca, M. (2011). Reviews, reputation, and revenue: the case of yelp.com. *Harvard Business School working papers*.
- Maroccia, M. (2004). On-line polylogues: conversation structure and participation framework in internet newsgroups. *Journal of Pragmatics*, 36, 115-145.
- Miecznikowski, J., & Pepin, N. (2003). L'intégration des forums via internet dans l'enseignement universitaire: un regard réflexif. In L. Mondada & S. Pekarek Doehler (eds.), *Plurilinguisme – Mehrsprachigkeit – plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift pour Georges Lüdi* (pp.187-202). Tübingen: Francke.

- Miecznikowski, J. (2015). L'argomentazione nelle recensioni on-line. In B. G. Fivela, E. Pistolesi & R. Pugliese (eds.), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella* (pp. 57-78). Roma: Aracne.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70, 151-67.
- Mondada, L. (1999). Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur internet. *ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, 2/1, 3-25. <http://alsic.revues.org/1571?lang=en>.
- Mortara Garavelli, B. (1988). Italienisch: Textsorten, Tipologia dei testi. In G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 4 (pp. 157-168). Tübingen: Niemeyer.
- O'Donnell, M. (2008). The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. In C. M. Bretones Callejas, J. F. Fernández Sánchez, J. R. Ibáñez Ibáñez, M. E. García Sánchez, M. E. Cortés de los Ríos, S. S. Ramiro, M. S. Cruz Martínez, N. Perdú Honeyman & B. Cantizano Márquez (eds), *Applied linguistics now: understanding language and mind / La lingüística aplicada hoy: comprendiendo el lenguaje y la mente* (pp. 1433-1447). Almería: Universidad de Almería.
- Pistolesi, E. (2004). *Il parlar spedito: l'italiano di chat, e-mail e SMS*. Padova: Esedra.
- Römer, U. (2010). Establishing the phraseological profile of text type: the construction of meaning in academic book reviews. *English text construction*, 3/1, 95-119.
- Thurlow, C. & Mroczek, K. (eds.) (2011). *Digital discourse: language in the new media*. Oxford: Oxford University Press.
- Taboada, M. (2011). Stages in an online review genre. *Text & talk: An interdisciplinary journal of language, discourse & communication studies*, 31/2, 247-269.
- Tannen, D. & Trester, A. M. (2013). *Discourse 2.0 language and new media*. Washington: Georgetown University Press.
- Thet, T. T., Na, J. C. & Khoo, C. (2010). Aspect-based sentiment analysis of movie reviews on discussion boards. *Journal of information science*, 36/6, 823-848.
- Thurlow, C. & Mroczek, K. (eds.) (2011). *Digital discourse: language in the new media*. Oxford: Oxford University Press.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weder, M. (2008). Form and Function of Metacomunication in CMC. In *Handbook of Research on Computer Mediated Communication* (pp. 1447-1463). Hershey/New York: IGI Global.
- Yates, S. J. & Sumner, T. R. (1997). Digital genres and the New Burden of Fixity. In *Proceedings of the thirtieth annual Hawaii international conference on system sciences*.
- Yus, F. (2011). *Cyberpragmatics: internet-mediated communication in context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Zillig, W. (1982). Textsorte 'Rezension'. In K. Detering, J. Schmidt-Radefeldt & W. Sucharowski (eds.), *Sprache erkennen und verstehen. Akten des 16. linguistischen Kolloquiums Kiel 1981*. (pp.197-208). Tübingen: Niemeyer.
- Zitzen, M. & Stein, D. (2004). Chat and conversation: a case of transmedial stability? *Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences*, 42/5, 983-1021.



# Use of cognitive genres as textual norms in academic English prose: University essays in English literature and sociology

Ian BRUCE

University of Waikato  
Applied Linguistics Programme  
Private Bag 3105, Hamilton 3240, New Zealand  
ibruce@waikato.ac.nz

Cet article présente une analyse des ressources textuelles utilisées dans la rédaction du genre universitaire "dissertation" dans deux disciplines – la littérature anglaise et la sociologie – dans le cadre d'une théorie des genres. De chaque discipline, quinze dissertations longues d'étudiants, tirées d'un corpus d'écrits en anglais académique (The British Academic Written English Corpus), ont été évaluées par rapport à un modèle de genre proposé par l'auteur (Bruce 2008a). L'analyse s'est focalisée sur l'utilisation des types de texte, appelés ici des *genres cognitifs*, dans les paragraphes entre l'introduction et la conclusion de la dissertation. Les résultats révèlent que, dans les dissertations de sociologie, le genre cognitif appelé "Explanation" était la ressource textuelle prédominante, employée souvent de manière réursive et en combinaison avec trois autres genres cognitifs. "Explanation" se réfère à une partie du texte qui implique "la présentation de l'information en mettant l'accent sur les moyens" (Bruce 2008b: 43). En comparaison avec les dissertations en sociologie, la gamme de ressources textuelles utilisée dans les dissertations en littérature anglaise est plus petite. Le genre cognitif "Explanation" est encore prédominant, mais le genre cognitif appelé "Recount" est couramment utilisé. Ce genre consiste à organiser le texte par rapport à une mise en scène chronologique des événements ou des épisodes marquants de l'œuvre littéraire en question. Les résultats de l'analyse suggèrent que, malgré la nomenclature commune de "dissertation" en tant que devoir interdisciplinaire, l'utilisation par les étudiants-scripteurs des genres cognitifs (comme normes textuelles) dans les dissertations des deux disciplines diffère considérablement en raison de différences des exigences de la consigne et de la nature des savoirs de ces deux disciplines.

## Mots-clés:

discours, texte, genre, type de texte, genre social, genre cognitif, dissertation.

## 1. Introduction

In university student assignment writing, essays constitute a commonly recognized genre. For example, in the *British Academic Written English (BAWE) Corpus*, which aims to be representative of university assignment writing, essays constitute 86% of Arts and Humanities assignments (602 out of 724) and 56% of Social Sciences assignments (444 out of 791). However, despite the ubiquity of this genre across different subject disciplines, theorists and researchers of disciplinary writing suggest that expectations of what constitutes appropriate student writing, such as in essays, will vary considerably among different subject disciplines (see, for example, Prior 1998; Monroe 2003; Lea & Street 2006). In investigating the issue of disciplinary difference in the writing of this common genre, this paper reports a study of

the textual norms employed in the essay as a common student assignment genre. Specifically, the research question addressed by this study was:

*What are the textual resources employed in the university genre of the academic essay in one humanities and one social sciences discipline?*

The question was addressed by using the genre model of the author (Bruce 2008a) to examine two samples of essays, one sample from the subject of English literature, as an example of humanities writing, and the other from applied linguistics, exemplifying social science writing. This section begins with an overview of the key issues that relate to the use of genre as a theoretical and analytical concept, focusing particularly on the different ways in which the underlying constructs (that relate to the concept of genre) have been operationalized. Following this discussion, the genre model employed in this study is introduced.

### *1.1 Theorizing genre for research purposes*

Genre is a classificatory concept referring to a proceduralized way of using language in a certain context, the linguistic trace of which is a written text or the transcription of a spoken event. The concept of genre as a classifier of written or spoken texts is widely used in applied linguistic research and in language teaching. However, among genre theorists there appears to be a lack of agreement on the operationalization of genre knowledge. For example, while some focus on the socially constructed elements of genre in terms of social actions (Miller 1984; Tardy 2009) or conventionalized texts and their content organization (Swales 1990, 2004), others define genres in terms of more general, rhetorical categories, such as *argument*, *explanation*, *recount*, and *report* (Knapp & Watkins 1994, 2005). Therefore, it is possible to say that genre theory is both divergent and multi-faceted. There are different theoretical approaches and competing terminologies, which often relate to similar, underlying constructs. However, so far, there appears to be no general agreement among these different theoretical approaches on the operationalization of the underlying constructs.

Because of the current state of genre theory, it is appropriate to consider what it is that constitutes a genre and how the concept of genre may be operationalized for the purposes of research. Because genre categories aim to describe and classify whole units of language, it is important, therefore, to consider the nature of the underlying constructs, those of *text* and *discourse*. Widdowson (2004: 169) says that "text ... is the overt linguistic trace of a discourse process. As such, it is available for analysis. But interpretation is a matter of deriving a discourse from the text". Text, therefore, is the written record on the page (such as a written document or the written transcription of spoken language), while discourse includes the written record as well as the social and cognitive operations that surround it, in both its creation and interpretation.



From the results of a detailed corpus study, the American linguist Douglas Biber (1989) proposes a typology of eight *text types*, categorized in terms of general communicative purposes and characterized in terms of linguistic features. Biber's classifications relate to text and not to discourse. He claims that "text types ... are defined on the basis of strictly linguistic criteria (similarities in the use of co-occurring linguistic features)" (Biber 1989: 39). However, Biber does not support the idea of characterising genre in terms of linguistic features. His conclusion is that "genres correspond directly to the text distinctions recognized by mature adult speakers, reflecting differences in external format and situations of use ... genres are defined and distinguished on the basis of systematic non-linguistic criteria, and they are valid in those terms" (Biber 1989: 39). Therefore, Biber's study and conclusions support an approach that distinguishes between the analysis and classification of text in terms of text types from genres, which I suggest involves both text and discourse. The dual classificatory approach of genre and text types is also proposed by Pilegaard & Frandsen (1996) and Paltridge (2002). In further developing this dual approach, the *social genre/cognitive genre* model proposed by the author (Bruce 2008a) is an attempt to operationalize both the socially-constructed and the more general, rhetorical and linguistic elements of genre knowledge.

### 1.2 *The social genre/cognitive genre model*

In developing the two-level approach to genre knowledge in order to account for elements of both discourse and text, I have previously proposed the model of social genre and cognitive genre (Bruce 2008a, 2008b).

Social genre – refers to socially recognized constructs according to which whole texts are classified in terms of their overall social purpose ... such as, for example, a novel, a short story, a newspaper editorial.

Cognitive genre – refers to the overall cognitive orientation and internal organization of a segment of writing that aims to achieve one particular rhetorical purpose [such as] to explain a process, to argue a point of view, or to recount a sequence of events. (Bruce 2008b: 39)

The model involves detailed frameworks for performing analysis. The social genre elements (which I argue are shaped by text-external, discursive influences), include: context, epistemology, writer stance and content schemata. The cognitive genre elements (which relate to more general rhetorical purposes) include: gestalt patterns employed in the higher-level organization of ideas; general text-organizing patterns and relations between propositions (see Table 1). On the basis of previous studies (Bruce 2003, 2009, 2010b, 2013, 2014a, 2014b), I have found that the social genre elements of the model tend to be more salient when characterizing genres as discipline- and context-specific whole texts. However, in researching extended academic writing, I have found that cognitive genres operate as prototypical, text-organizing patterns, embedded within social genres *across disciplines*

(Bruce 2003, 2008a, 2008b, 2010a). Therefore, because the present study aimed to examine the textual resources of university essays in two disciplines, the texts are analysed in terms of the cognitive genre part of the model.

Table 1 following outlines a model for four cognitive genres that I have proposed as textual prototypes that commonly occur in academic English writing. These are loosely based on the four text types that Biber (1989) found to occur commonly in academic prose and also on a needs-based typology proposed by Quinn (1993).

<b>Cognitive Genre</b>	<b>Rhetorical Purpose (Biber 1989)</b>	<b>Image Schemata (Johnson 1987)</b>	<b>Discourse Patterns (Hoey 1983)</b>	<b>Interpropositional Relations (Crombie 1985)</b>
<b>Report</b>	Presentation of information that is essentially non-sequential	WHOLE PART; UP DOWN	General-Particular (Preview-Details)	Amplification Bonding
<b>Explanation</b>	Presentation of information with a focus on the means by which something is achieved	SOURCE-PATH-GOAL; LINK	General-Particular (Preview-Details)	Means Purpose Means Result Reason Result Amplification
<b>Discussion</b>	Focus on the organization of data in relation to possible outcomes, conclusions or choices	CONTAINER; LINK	General-Particular (Generalization-Examples); Problem-Solution Matching Relations	Simple Contrast Contrastive Alternation Bonding Reason Result Grounds Conclusion Concession Contraexpectation
<b>Recount</b>	Presentation of data that is essentially chronological	SOURCE-PATH-GOAL	Problem-Solution	Chronological Sequence

Table 1: The Cognitive Genre Model (adapted from Bruce 2008a: 97)

While Biber (1989) describes text types in terms of linguistic features, cognitive genres are identified in terms of a top-down, cognitive structure based on two principles from categorization theory in cognitive psychology. The first principle is that complex categories (in this case, textual categories) are formed in response to intention or purpose (Barsalou 1983; Murphy & Medin 1985). Therefore, each category of the model relates to a purpose to communicate a certain type of knowledge – this is the rhetorical purpose in the second column of Table 1. The second principle from categorization theory is that complex categories have a top-down, internal organizational structure (Rumelhart & Ortony 1977; Miller 1984). In this model, this structure involves three related organizational elements: image schemata (gestalts), discourse patterns and interpropositional relations.

The first element of this structure is gestalt patterns called *image schemata* by Johnson (1987); these reflect the higher-level organization of ideas. As an example, in a previous study (Bruce 2003, 2008a), I found that segments of text concerned with the presentation of quantitative data that was non-chronological (termed here Report cognitive genre) typically employed the gestalt pattern termed WHOLE PART for the overall organization of content ideas; the WHOLE was an overview of the data, and the PART was a more detailed presentation of the component elements (of the WHOLE). Furthermore, in the PART section, the component elements were typically organized according to an UP DOWN schema, meaning the presentation of data from larger (or more important) to smaller (less important) components – in descending order of size or importance. The second organizational element of the model is discourse patterns (Hoey 1979, 1983, 1994, 2001), which organize the actual written text, for example, patterns such as *problem solution*, *general particular*. The third element is *interpropositional relations* proposed by Crombie (1985), which are lower-level, two-part structures that describe binary relations between propositions, relations such as *Reason Result*, *Condition Consequence*. The signalling of a particular interpropositional relation may be linguistically encoded in a considerable number of ways. For example, Crombie (1985: 78) proposes that the *Reason Result* relation may be signalled using: subordinators (because, as, since, now that, seeing that, considering that), prepositions (because of, due to, from, in that, in view of, on account of, owing to, out of, thanks to), conjuncts (as a result, consequently, hence, so, therefore, thus,) verbs (bring about, cause, give rise to, lead to, result in, mean) and nouns (cause, consequence, effect, reason, result).

Evidence for the four cognitive genres of the model as prototypical text organizing patterns in academic writing was provided from the examination of an interdisciplinary sample of extended academic texts including book chapters and journal articles (Bruce 2003, 2008a: 99-100). All of the sample contained instances of at least three cognitive genres and 80% of the texts contained all four. On the basis of this previous research, the cognitive genre model was employed as the framework for identifying textual resources in the two samples of essays in this study.

It is proposed that cognitive genres as textual patterns are *prototypes* (Rosch 1978), which may be realized by writers in ways that conform closely to the characteristics of the model (prototypical instantiations) or in ways that use fewer elements of the model to achieve the same general rhetorical purpose (more peripheral instantiations). To accord with the theme of the 2014 Vals-Asla Conference, 'Language Norms in Context', I use the term 'norm' here in a way that is synonymous with the term 'prototype'. That is, cognitive genres as 'norms' are a prototypical text-organizing structures although different writers

may vary in their degree of conformity to the prototype when writing to achieve these common types of general, rhetorical purpose.

## 2. Methodology

The cognitive genre model was employed to identify textual norms employed in two samples of 15 essay texts selected non-purposively from the BAWE Corpus:<sup>1</sup> 15 from sociology with an average length of 2,328 words; and, 15 from English literature with an average length of 3,238 words (see Appendices A & B). The samples were enlarged versions of two samples used in an earlier study (Bruce 2010a). All the essays had been assigned the grades of either merit or distinction and, therefore, were considered to be examples of competent student writing. In the analysis, I examined only the body section of the essays and their use of cognitive genres as textual norms. The reason for not including introductory and conclusion paragraphs was that they are often quite formulaic in their structuring, and they were considered to be less likely to reflect the original, compositional efforts of the writers.

Each essay was extracted from the corpus files, and a paper copy was manually analysed in relation to its use of the features of the cognitive genre model in Table 1. Following a bottom-up approach, I marked up a copy of each text in terms of their use of these elements. Appendix C shows a two segments of a marked-up text to illustrate the type of manual analysis undertaken. The sociology essay sample consisted of 78 pages of this type of marked up text and the English essay sample included 89 pages of marked-up text. The size of the samples was based on what was considered feasible for an intensive manual analysis of the texts in this genre-based study. Following the manual analysis, I performed some further analysis using corpus software *Oxford WordSmith Tools 4.0* (Scott 2004), which involved creating a wordlist for each sample and using the concordancing tool to examine specific linguistic features relation to the signalling of interpropositional relations – the third element of the cognitive genre model.

## 3. Results

### 3.1 Sociology Essays

Table 2 following shows the occurrences of the cognitive genres in each sociology essay. The numbers in parentheses indicate more than one occurrence of the same cognitive genre. The sociology essays employed an

---

<sup>1</sup> The data in this study come from the British Academic Written English (BAWE) corpus, which was developed at the Universities of Warwick, Reading and Oxford Brookes under the directorship of Hilary Nesi and Sheena Gardner (formerly of the Centre for Applied Linguistics [previously called CELTE], Warwick), Paul Thompson (Department of Applied Linguistics, Reading) and Paul Wickens (Westminster Institute of Education, Oxford Brookes), with funding from the ESRC (RES-000-23-0800).

average of 3.8 cognitive genres (CG) – a total of 57 CG segments over the 15 sample texts. The cognitive genre that I term *Explanation* was used the most frequently, often recursively within a single essay with 31 instances in 13 texts. The second most frequently occurring CG was Discussion with 13 instances in 10 texts:

Essay	Cognitive Genres in the Body Section of the Essay
1	Recount, Explanation (2)
2	Explanation (2), Report, Explanation
3	Explanation, Report, Explanation (2), Report (2)
4	Explanation, Discussion, Recount (2)
5	Explanation, Discussion
6	Discussion, Explanation (4)
7	Recount, Report
8	Recount, Report, Explanation (2), Discussion
9	Discussion, Explanation, Discussion (2)
10	Discussion, Recount
11	Explanation (2), Recount, Discussion
12	Discussion, Report, Explanation
13	Explanation, Discussion, Recount, Discussion (2)
14	Explanation (6), Recount, Explanation (3)
15	Explanation (2), Discussion

Table 2: Sociology Essays

To further validate aspects of the manual rater analysis, I examined some of the key characteristic features of cognitive genres using corpus analysis. For example, in the Explanation cognitive genre, four interpropositional relations are particularly characteristic of this cognitive genre: *Means Result*, *Means Purpose*, *Reason Result* and *Amplification*. The following example is the first of these, *Means Result*. Table 3 defines and provides an example of this relation.

Interpropositional Relation	Description	Examples from the sociology essay sample
Means Result	Involves a statement of <i>how</i> a particular result is/was/will be achieved. (Crombie 1985: 20)	" <b><i>By becoming</i></b> more involved in the management of the independent sector, New Labour governments have created a dependency by the independent sector on government backing". (Sociology Essay 12)

Table 3: The Means Result relation

Means propositions were frequently signalled by the structure: *by* + *verb(ing)* e.g. *by becoming*. To confirm this type of finding from the manual analysis, I also searched the sociology essays using corpus software – Oxford WordSmith Tools. I first created a Wordlist. Table 4 shows the 20 most frequently occurring function words.

Word	Number of occurrences	Number of texts
the	2,261	15
of	1,394	15
and	1,031	15
to	1,011	15
in	753	15
a	659	15
that	644	15
as	493	15
this	340	15
it	325	15
for	257	15
<b>by</b>	<b>217</b>	<b>15</b>
with	168	15
from	158	15
an	140	15
which	137	15
on	120	15
or	115	15
but	105	15
at	101	15

Table 4: Function Words in the Sociology Essay Sample

Among the function words in the wordlist, there is a relatively high frequency of 'by'. A concordance search of the 217 occurrences of 'by' identified 46 occurrences (over 12 texts) were part of the *by + verb(ing)* structure that signalled means (in a Means Result relation). There also were 54 occurrences of the preposition 'through', of which 52 were part of a *through + noun* structure that also signalled means in a Means Result relation e.g. *through increased political awareness*. However, it is important to state that the Means Result relation between two propositions was also signalled in other ways, such as lexically, by verbs like *enable, ensure, facilitate* and nouns, such as *the means, the way*.

### 3.2 English Essays

I also analysed the body sections of the English essays in terms their use of cognitive genres. Table 5 shows their occurrences in the body section of each essay.

Essay	Cognitive Genres in the Body Section of the Essay
1	Recount (2)
2	Recount (2)
3	Recount (2), Discussion, Recount (2)
4	Explanation (3)
5	Explanation (2), Recount (2)
6	Explanation (3)
7	Explanation (3)
8	Explanation (3)
9	Explanation (4)
10	Recount (2)
11	Explanation, Discussion, Recount
12	Explanation (6)
13	Recount (2)
14	Explanation, Report (2)
15	Explanation, Recount (2)

Table 5: English Essays

The English essays employed an average of 3.2 cognitive genres – a total of 48 CG segments over the 15 texts. The cognitive genre that I term *Explanation* was still used the most frequently – 31 instances in ten texts. The second most frequently occurring was Recount – 17 instances in nine texts. I found that Recount cognitive genre was used when the essay focused on a single, whole work of literature, such as a novel. In such cases, the essay usually employed a chronologically staged commentary on particular events or details in the order that they occur in the work.

I also created a wordlist for the English essay sample, and the 20 most frequent function words (Table 6) are almost that same as for the sociology essays, suggesting similar textual resources being used – the main cognitive genre here also being *Explanation*.

Word	Number of occurrences	Number of texts
the	3,154	15
of	2,006	15
and	1,515	15
to	1,332	15
in	1,123	15
a	922	15
that	670	15
as	524	15
this	389	15
it	379	15
by	328	15
with	289	15
which	247	15
for	226	15
on	221	15
an	217	15
from	175	15
but	154	15
or	146	15
more	110	15

Table 6: Function Words in the English Essay Sample

Recount cognitive genre, used in the English essays frequently, uses the interpositional relation of *Chronological Sequence*. However, this relation was not easily identifiable through corpus-based wordlists and frequency counts, but through the manual analysis it was possible to identify the key markers of chronology, which were usually lexical. For example, in English Text 13, an essay about the Shakespearean play, Richard III, the following key discourse markers, distributed over two pages, indicate the chronological (Recount) organization of the text:

*at the beginning ...*  
*soon after the opening section ...*  
*the scene progresses ...*  
*From then on ...*  
*After Richard becomes protector ...*  
*The early-on Margaret ...*

*Later on ...*

*After Richard succeeds and is crowned King*

### **3. Discussion**

The purpose of this study was to identify the textual norms employed in the extended essay as a university assignment genre in two different disciplines of English (a humanities subject) and sociology (a social science subject). Textual norms were operationalized here as cognitive genres. While all of the essays appeared superficially similar in their presentation (that is, each had an introduction, body and conclusion), the two samples differed somewhat in their use of textual norms in the body section of the essay, by either the recursive use of a particular cognitive genre, or by making rhetorical shifts from one cognitive genre to another. This notion of shifting between cognitive genres or making rhetorical shifts within extended texts has been identified in previous research (see, for example, Selinker et al. 1978), but in the present study the focus was on considering how those purposes were realised in terms of textual resources, operationalized by the cognitive genre model. Within each discipline, different writers made use of different combinations of cognitive genres to fulfil their own particular rhetorical and communicative purposes. The study found that the predominant cognitive genre across the two samples was that of Explanation, but where the two disciplinary samples differed was in the use of secondary cognitive genres (sociology mainly used Discussion and English literature mainly used Recount).

A limitation of the research was the relatively small size of the samples of essays although it must be emphasized that the study still involved the intense manual analysis of 167 pages of written text. Also, because it was not logistically possible to fund and train multiple raters to provide comparative analyses of the texts, the results can, therefore, only be considered to be indicative. Nevertheless, from the exploration of this common academic genre, implications arise in relation to the teaching of academic writing, such as to students for whom English is an additional language and also for the field of genre theory.

In relation to the conventional advice about essay writing in English, such as in textbooks, the study raises two issues: the central focus on argumentation and the failure to highlight the need to make rhetorical shifts in extended essays. For example, a number of academic writing textbooks emphasize the centrality of argumentation in academic writing, including essay writing (e.g. Creme & Lea 1997; Craswell 2005; Oshima & Hogue 2006; Murray 2012). While the tasks and essays of both samples require the writers to present a case (an argument in a very broad sense), direct persuasion or even contrastive argumentation (the Discussion cognitive genre) were not strongly evident in the two samples of writing. Rather each writer used a range of other



textual resources to develop the complex case that s/he was presenting. Furthermore the issue of rhetorical shifting (between cognitive genres) to fulfil the requirements of the assignment tasks tends to receive little or no attention in academic writing textbooks.

The findings of the study also raise implications for genre theory when applied to the classification and analysis of written academic texts. Researchers using the *rhetorical genre studies* approach (Miller 1984; Artemeva 2008; Tardy 2009) focus on genres as social actions, and have employed ethnography as a research tool in order to uncover important contextual and strategic knowledge relating to the use of genres. However, the social genre/cognitive genre model used here is an attempt to provide a systematic approach to characterizing and analysing the textual dimension of genre knowledge, central as it is to academic writing. While it is difficult to characterize text types or cognitive genres prescriptively in terms of specific linguistic features, the approach here identifies them in terms of clusters of knowledge-organizing elements (gestalts, discourse patterns and interpropositional relations), with each cluster being used to construct a segment of text that realizes a particular general, rhetorical purpose. At the most specific level of the model, interpropositional relations identify key elements of cohesion and coherence in the texts; however, it is important to emphasize that each relation may be encoded linguistically by the use of a wide range of lexical and grammatical devices. It is suggested here that characterizing textual norms in terms of these interrelated types of organizational (or procedural) knowledge may provide a manageable approach to subsequent research that examines the internal structuring and characteristics of written academic text.

## REFERENCES

- Artemeva, N. (2008). Toward a unified social theory of genre learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), 160-185.
- Barsalou, L. W. (1983). Ad hoc categories. *Memory and Cognition*, 11, 211-227.
- Biber, D. (1989). A Typology of English texts. *Linguistics*, 27, 3-43.
- Bruce, I. (2003). *Cognitive genre prototype modelling and its implications for the teaching of academic writing to learners of English as a second language*. PhD dissertation, University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Bruce, I. (2008a). *Academic writing and genre*. London: Continuum.
- Bruce, I. (2008b). Cognitive genre structures in methods sections of research articles: A corpus study. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 39-55.
- Bruce, I. (2009). Results sections in sociology and organic chemistry articles: A genre analysis. *English for Specific Purposes*, 28, 105-124.
- Bruce, I. (2010a). Textual and discoursal resources used in the essay genre in sociology and English. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(3), 153-166.

- Bruce I. (2010b). Evolving genres in online domains: The hybrid genre of the participatory news article. In A. Mehler, S. Sharoff, G. Rehm. & M. Santini (eds.), *Genres on the web: Computational models and empirical studies* (pp. 413-442). Berlin: Springer.
- Bruce, I. (2013). Resisting neoliberalism through political and social critique: The Guardian column of Polly Toynbee. In *The Fourth Biennial New Zealand Discourse Conference*. Conference held at Auckland University of Technology, New Zealand.
- Bruce, I. (2014a). Expressing criticality in the literature review in research article introductions in applied linguistics and psychology. *English for Specific Purposes*, 36, 85-96. doi:10.1016/j.esp.2014.06.004
- Bruce, I. (2014b). Enacting criticality in corporate disclosure communication: The genre of the fund manager commentary. *International Journal of Business Communication*, 51(4), 315-336. doi:10.1177/2329488414525441
- Craswell, G. (2005). *Writing for academic success: A postgraduate guide*. London: Sage.
- Crene, P., & Lea, M. R. (1997). *Writing at university: A guide for students*. Buckingham, England: Open University Press.
- Crombie, W. H. (1985). *Process and relation in discourse and language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoey, M. (1979). Signalling in discourse. *Discourse Analysis Monograph No. 6*. Birmingham: English Language Research, University of Birmingham.
- Hoey, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. London: George Allen & Unwin.
- Hoey, M. (1994). Signalling in discourse: A functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English. In M. Coulthard (ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 26-45). London: Routledge.
- Hoey, M. (2001). *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Knapp, P., & Watkins, M. (1994). *Context - text - grammar: Teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Broadway, N.S.W, Australia: Text Productions.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press.
- Lea, M. R., & Street, B. (2006). The "Academic Literacies" model: Theory and applications. *Theory to Practice*, 45(4), 368-377.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167.
- Monroe, J. (2003). *Local knowledges, local practices: Writing in the disciplines at Cornell*. Pittsburgh series in composition, literacy and culture. Pittsburgh Pa: University of Pittsburgh Press.
- Murphy, G. L., & Medin, D. L. (1985). The role of theories of conceptual coherence. *Psychological Review*, 92, 289-316.
- Murray, N. (2012). *Writing essays in English language and linguistics: Principles, tips and strategies for undergraduates*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oshima, A., & Hogue, A. (2006). *Writing academic English*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Paltridge, B. (2002). Genre, text type, and the English for Academic Purposes (EAP) classroom. In A. Johns (ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 73-90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pilegaard, M., & Frandsen, F. (1996). Text Type. In J. Verschueren, J.-O. Ostaman, J. Blommaert, & C. C. Bulcaen (eds.), *Handbook of pragmatics 1996* (pp. 1-13). Amsterdam: John Benjamins.

- Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: A socio-historic account of literate activity in the academy. Rhetoric, knowledge and society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Quinn, J. (1993). A taxonomy of text types for use in curriculum design. *EA Journal*, 11(2), 33-46.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorisation. In E. Rosch, & B. B. Lloyd (eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R.C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 99-135). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Scott, M. (2004). *Oxford Wordsmith Tools 4.0 (Computer Software)*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Selinker, L., Todd-Trimble, M. & Trimble, L. (1978). Rhetorical function-shifts in EST discourse. *TESOL Quarterly*, 12, 311-320.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: UK Cambridge University Press.
- Tardy, C. M. (2009). *Building genre knowledge*. West Lafayette, Ind.: Parlor Press LLC.
- Widdowson, H. G. (2004). *Text, context and pretext*. Oxford: Blackwell.

## Appendices

### Appendix A: Sociology Essays from the BAWE Corpus

Sociology Text	Assignment Task	Level	Grade	Corpus File
1	Discuss the implications for women, in gender and class terms, of the rise of medicine as a profession	1	merit	001c
2	Why do women have children? Why do some not do so?	2	distinction	001d
3	What groups and individuals are most at risk from unemployment and what explains their vulnerability?	2	merit	001e
4	Outline the social and political factors that led to the development of feminism in Japan	1	distinction	002b
5	'Having a View About the Nature of Social Reality is not an Option'. What is your Own View Now, Towards the End of the Course, and What Has Persuaded you to Adopt it?	1	distinction	004b
6	Critically Evaluate the Assertion that Sporting Practices and their Associated Subcultures Bear no Relation Whatsoever to the Social Construction of Masculine Ideals	2	merit	004c
7	Foucault's writings went a long way towards challenging the presumption that in the Victorian period 'On the subject of sex, silence became the rule' (Foucault). Explain and evaluate Foucault's views	3	unknown	0156d
8	Are all forms of art part of the 'culture industry'?	2	merit	0179b
9	There are no parallels in life to the concentration camps. Its horror can never be fully embraced by the imagination for the very reason it stands outside of life and death. Discuss	2	merit	0179c
10	What factors led to the idea that there could be a science of society?	1	merit	0179f
11	The social division between man as 'breadwinner' and woman as 'homemaker' is a product of modern society.	1	merit	0179h
12	What are the distinctive features of 'modern societies'?	1	merit	0179i
13	Is motherhood a woman's destiny or the source of her subordination?	2	unknown	0214d
14	Private/independent and state schools are completely different (and separate) entities. Critically discuss.	3	distinction	0252j
15	What conclusions should one draw about the 'self' from Goffman's work?	2	distinction	0252k

### Appendix B: English Essays from the BAWE Corpus

English Text	Assignment Tasks	Level	Grade	Corpus File
1	How have any two writers that you have read conceived of social identity through the politics of space and/or place?	3	distinction	301b
2	Discuss the handling of the discourses of religion and the effects of religious and ethical change in the Victorian period	3	distinction	3003a
3	The construction of gender and gender roles in <i>The Good Soldier</i> by Ford Madox Ford and <i>Mrs Dalloway</i> by Virginia Woolf	3	distinction	3004b
4	Discursive Written Analysis	1	distinction	3006a
5	With reference to at least two authors, explore the conflict between the public and private 'self' of the Renaissance	2	distinction	3006e
6	"Writers that were part of that period of experimentation that is often termed Modernism" seem to have lost faith in narrative. Instead of telling interesting stories, they, the preferred to capture a mood or create a complex character." Do you agree? Discuss with reference to at least two texts on the course.	2	distinction	3006g
7	Consider the ways in which Orwell articulates the relationship between power and language in at least two texts	2	distinction	3007a
8	'The author's text is only half the story'. In what ways is meaning always mediated through discursive dialogues?	3	distinction	3007b
9	How does the text reflect the culture, society, ideas or historical events or combination of these of the time in which it was written? What commentary does the text make upon these issues?	3	distinction	3008e
10	'Women talk: men are silent: that is why I dread women' (Dickinson). How is the question of gender and speech or eloquence rendered in	3	distinction	3008f

	any of the texts?			
11	Discuss a single stanza, scene or chapter from two texts from different literary genres assessing their significance to their respective narratives overall.	1	distinction	3080b
12	Examine the relationship between language and spectacle in the texts of at least two authors	2	distinction	3080c
13	'Writers that were part of that period of experimentation that is often referred to as "Modernism" seem to have lost faith in narrative. Instead of telling interesting stories, they ...	2	distinction	3110a
14	How important is Montaigne's "To the Reader" for our appreciation of any two or more of the essays?	1	merit	3110e
15	Discuss the representation of knowledge in English Renaissance literature	2	merit	3129a

Appendix C: Examples of Analysis

Image Schema	Discourse Pattern	Sociology Text 5. Corpus Item 004b	Interpropositional Relations
Link Link Link Link Link	General Particular	Having a view of social reality is a prerequisite <b>for</b> both constructing a methodology and conducting research. The role for the researcher's ontology is <b>to</b> regulate which explanations for social phenomena are acceptable; <b>this therefore determines</b> the researcher's area of focus <b>and influences how</b> they devices their practical social theories (Archer, 1995: 20-21). <b>This</b> means that the Individualists' premise that social reality is ultimately constituted by individuals <b>determines that</b> their explanations must consist of statements about a persons 'dispositions, beliefs, resources and interaction' (Watkins 1971: 106). <b>Similarly</b> , the Collectivists' belief <b>that</b> society has structural features <b>which</b> cannot be reduced to the dispositions of individuals <b>determines that</b> their explanations of human action must refer to the influence of non-human features (such as the banking system) (Mendelbaum 1973: 223-224)/	Means Result Means Purpose Bonding Amplification Amplification Amplification Amplification Bonding Amplification Simple Comparison

Figure 1: Text Segment from the Sociology Sample: Part Example of *Explanation* Cognitive Genre

Image Schema	Discourse Pattern	English Text 5. Corpus Item 0006e	Interpropositional Relations
Source Path	Problem Solution	In Marlow's Doctor Faustus it might be plausible to argue <b>that</b> the character of Mephistopheles illustrates this manipulative nature of the Renaissance course <b>through</b> the way I which he uses multiple forms <b>in order to</b> pursue his own interest. <b>A key example</b> of this is <b>his first appearance</b> . <b>In order to</b> secure the entrapment of Faustus, he complies with the protagonists' command for him to appear as a Franciscan friar. Indeed Mephistopheles is a very interesting and complex character, <b>who</b> discourages Faustus from pursuing the route to damnation when he tells him that he would rather be in heaven . .  * Marlowe <b>continues to play</b> with this notion of self-fashioning <b>at the end of scene four</b> . . Faustus's servant Wagner offers ...  *Chronological Sequence relation	Result Means Means Purpose Bonding Result Means

Figure 2: Text Segment from the English Sample: Part Example of *Recount* Cognitive Genre



# Du sollst nicht diskriminieren! Realisierung eines sprachlichen Modells im Kontext deutscher und italienischer Internetbeiträge

## Marina BLETSAS

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn  
Institut für Klassische und Romanische Philologie  
Am Hof 1, 15111 Bonn, Deutschland  
marina.bletsas@uni-bonn.de

Oggetto del presente contributo è il discorso discriminatorio che verte sul gruppo sociale identificato come "immigrati" e separato dal proprio gruppo di appartenenza come anomico (cfr. Elias & Casquete 2003). Il fenomeno viene analizzato in interventi apparsi come commenti ad articoli pubblicati sui siti di testate italiane e tedesche (2009-2013). Sullo sfondo teorico della pragmadialettica (v. van Eemeren & Grootendorst 1984, 2004) viene analizzato lo stadio argomentativo, alla ricerca degli atti linguistici ricorrenti che lo compongono. La macrostruttura illocutoria dell'argomentazione, metaforicamente rappresentata come ingranaggio della discriminazione, risulta costituita da illocuzioni con cui viene attaccato l'*outgroup* e atti di vittimizzazione che autofocalizzano l'*ingroup*. Un collegamento tra i risultati ottenuti e il triangolo drammatico di Karpman (1968) permette di risalire alla concettualizzazione dei rapporti tra *ingroup* e *outgroup*. Questa a sua volta attesta la presenza di una norma antidiscriminatoria che – come precetto e come consuetudine – incide sul discorso a monte dei testi considerati.

### Parole chiave:

discorso discriminatorio, macrostruttura argomentativa, pragmadialettica, triangolo drammatico, italiano, tedesco, commenti online, immigrati.

## 1. Der diskriminierende Diskurs über "Migranten"

Diese Arbeit will einen Beitrag zur Untersuchung des alltagssprachlichen Diskriminierungsdiskurses gegen die soziale Gruppe leisten, die als *Migranten* bezeichnet wird. Der Diskurs, der hier interessiert, geht von der (im weitesten Sinne politischen) Mitte Italiens und Deutschlands aus. Dabei wird die sprachliche Diskriminierung aus argumentativer Perspektive betrachtet: Die Untersuchung wird von der Frage nach den rekurrierenden<sup>1</sup> Illokutionen geleitet, welche als Grundlage der Argumentation im diskriminierenden Diskurs gelten. Anhand dieser Analyse wird beabsichtigt, der Konzeptualisierung der Einwanderer und der Verhältnisse zu ihnen in den in Betracht gezogenen Sprach- und Kulturräumen näherzukommen. Zunächst gilt es, den Untersuchungsgegenstand deutlich zu umreißen.

Im italienischen bzw. deutschen Sprachgebrauch wird der Begriff vor allem als *negative Diskriminierung* verstanden, wie von den Definitionen bzw. den häufigsten Kollokationen nach einigen bedeutenden Lexika der Gegen-

---

<sup>1</sup> Der Begriff Rekurrenz wird hier im weiten Sinne auf pragmatische Ebene für die Wiederholung von Illokutionen gebraucht.

wartssprache (vgl. Duden 1999; Zingarelli 2011) bestätigt. Dabei bleibt in beiden Sprachen etwas von der Bedeutung des gelehrten, spätlateinischen Verbs DISCRĪMINĀRE erhalten: "trennen, unterscheiden".<sup>2</sup> Mit der diskriminierenden Unterscheidung geht tatsächlich eine bewusste oder unbewusste Herabsetzung bzw. Benachteiligung einher, die mit einer Trennung zwischen einer Eigen- und einer Fremdgruppe beginnt.<sup>3</sup>

Bei sprachlicher Diskriminierung wird diese Trennung auf morphologischer Ebene typischerweise durch die Verwendung der ersten resp. dritten Person Singular bzw. Plural (ich, wir/sie) verbalisiert; auch werden dazu teilweise pragmatisch abwertende Demonstrativpronomina und -adjektive (wie etwa *questi, quelli*) benutzt, die Van Dijk (1984: 137) als "demonstratives of distance" bezeichnet. Auf lexikalischer Ebene wird die spezifische Trennung zur Migrantendiskriminierung zum einen durch die referentielle Verwendung von Länder- bzw. Regionsnamen und ihren Ableitungen deutlich. Zum anderen werden dazu die referenziellen Bezeichnungen dt. *Ausländer, Migranten, Einwanderer, Zuwanderer, Flüchtlinge* bzw. it. *immigrati, clandestini, extracomunitari, illegali, irregolari* usw. benutzt. Es wird ersichtlich, dass die meisten der aufgezählten deutschen Lexeme die Art (bei *Flüchtlingen* zusätzlich die Wirkung) der Bewegung fokussieren, während die meisten italienischen die empfundene Anomie der Fremdgruppe fokussieren. Das Merkmal der Anomie wurde bereits von soziologischen Studien zur Minderheitendiskriminierung als omnipräsentes Charakteristikum der Diskriminierung in verschiedenen westlichen Diskursen an den Tag gebracht (vgl. z.B. Elias & Casquete 2003; van Dijk 1999). In der Tat, selbst wenn das semantische Merkmal [ANOMIE] dem Lexem nicht immanent ist, das zum Teil mit metonymischer Generalisierung für "Ausländer" gebraucht wird (wie prototypisch in *clandestini*), tritt es häufig in attributiver Form in Kollokationen mit neutraleren Substantiven auf (z.B. *illegale Einwanderer*).<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Kaum ein etymologisches Wörterbuch präsentiert die diachronische Entwicklung des lateinischen Verbs mit der Deutlichkeit des Dictionnaire historique de la langue française von Le Robert (2006): "Discriminer: dérivé de discrimen, 'ce qui sépare', d'où 'ligne de partage, de démarcation', au figuré 'différence, distinction' et sur un plan temporel 'moment où il s'agit de prendre une décision'. Discrimen est dérivé du supin (discretum) de discernere."

<sup>3</sup> In der einschlägigen Literatur, v.a. in der sozialpsychologischen Tradition Tajfels (1982/2010) auch *outgroup* und *ingroup* (s. u.a. auch Alexander et al. 2005, Scharathow 2007).

<sup>4</sup> Horsti (2012: 302) stellt diesbezüglich eine Wandlung im Sinne einer tendenziell neutraleren diskursiven Repräsentation von "Migranten" in den Pressemitteilungen der Europäischen Agentur für die operative Zusammenarbeit an den Außengrenzen der Mitgliedstaaten der Europäischen Union (FRONTEX) fest: "up until 2008, the migrants were characterized as illegal' in the press releases, but then there was a change in the nomenclature. Migrants were now referred to as 'irregular' or just 'migrants' and 'immigrants'. Although it still appears in the text, the adjective 'illegal' was now used in a more precise context such as 'illegal' actions of traffickers, human smugglers, or in unidentified 'illegal border activity', and 'illegal border crossings'. To be specific, 'illegal' refers to criminal action that requires interference and punishment, and is a key term in the discursive strategy of security".



Eine diskriminierende Äußerung ist des Weiteren dadurch gekennzeichnet, dass der Fremdgruppe eine negative und der Eigengruppe eine zumindest implizit positive Bewertung anhaftet.<sup>5</sup> Typischerweise wird dabei Einwanderung als soziale Gefahr stilisiert, was wiederum zur Abtrennung der Fremdgruppe von der eigenen und zur Identitätsstiftung und Verfestigung der Eigengruppe beiträgt (vgl. Cisneros 2008: 591). Es wird eine moralische Polarität hergestellt, die die Eigengruppe "as normal, healthy, civilized, or something equally positive" erscheinen lässt, "by estranging the other (as pathological, sick, barbaric, or something equally negative)" (Campbell 1992: 100).

Im folgenden Beispiel erfolgt die negative Bewertung der Fremdgruppe paradigmatisch durch die generalisierte Zuschreibung von negativ bewerteten Handlungen; ferner durch die Unterstellung der Ausbeutung. Wie sich im Lauf der Studie zeigen wird, ist dieser Punkt ausschlaggebend für die Konzeptualisierung der "Migranten" im untersuchten Diskurs.<sup>6</sup>

- (1) *Bin* auf die nächste Zählung gespannt, wenn der halbe Balkan nach *Deutschland* übersiedelt. Das Problem ist doch, dass immer mehr Leute kommen, die nur beide Hände aufhalten, ohne ihrem neuen Aufenthaltort (das Wort *Heimat* verbietet sich) nützlich sein zu wollen. Und da wundern sich **weltfremde Politiker**, dass sich Unmut regt? (17.12.2013)

Die Trennung findet hier u.a. durch die differenzierte Bezeichnung des Wohnortes auf der Grundlage der nationalen Herkunft statt: In den Augen des Kommentators bzw. der Kommentatorin treffe das positiv und emotional konnotierte Substantiv *Heimat* in Bezug auf Deutschland nicht für die SIE-Gruppe zu. Diese Deutung ist umso offensichtlicher markiert, wenn sie mit dem Lemma *Heimat* im Duden (1999) verglichen wird: Hier wird nämlich der Geburtsort nur in Klammern gesetzt, während der ständige Aufenthalt als prägnantes Merkmal des Lexems hervorhoben wird.

Am Beispiel (1) wird auch eine dritte Gruppe identifiziert und negativ bewertet: die der "weltfremden Politiker". Es handelt sich dabei um eine Untergruppe der Eigengruppe, wenn man die Merkmale berücksichtigt, welche die Eigengruppe im Migrationsdiskurs definieren, wie Herkunft, nationale Identität und kulturelle Zugehörigkeit. Sie wird aber, wie im Folgenden ausgeführt wird, unter bestimmten Aspekten der Fremdgruppe assimiliert. In der vorliegenden Untersuchung spielt diese dritte Gruppe eine wichtige Rolle: Da der

<sup>5</sup> Einige Autoren, wie z.B. van Dijk (vgl. u.a. 2004: 352) sprechen dabei von *rassistischem Diskurs* und subsumieren darunter verschiedene Formen von Diskriminierung sozial schwächerer Gruppen. Da *Rassismus* eine engere Extension als *Diskriminierung* hat, und die angegebene Bedeutung von der Etymologie von *Diskriminierung* ausgeht, wird hier von einer solchen semantischen Erweiterung des Terminus *Rassismus* abgesehen.

<sup>6</sup> Alle typographischen, orthographischen bzw. grammatischen Fehler der zitierten Beispiele werden wie im Original beibehalten. Auf eine Sonderkennzeichnung wird verzichtet, um den Lesefluss nicht unnötigerweise zu unterbrechen. Wenn ein Fehler für die Auslegung relevant ist, wird dies im Beispielkommentar im Text ausdrücklich behandelt.

untersuchte Diskurs sich als Diskurs *über* "Migranten" gestaltet (s. van Dijk 2002: 351), kommt den Unterschieden in der Einstellung gegenüber "Migranten" innerhalb der Eigengruppe ein beachtlicher Raum zu.<sup>7</sup> Das heißt, dass die Kategorie "Migranten" nicht kommunikativer, sondern "moralische[r] Adressat" der Diskriminierung ist (s. Günthner 1999b: 209). Dies wird hier als *mittelbar diskriminierender Diskurs*<sup>8</sup> bezeichnet.

Demnach wird hier unter *diskriminierendem Diskurs über Migranten* der Sprachgebrauch verstanden, bei dem eine Trennung zwischen einer Eigen- und einer Fremdgruppe verbalisiert wird, wobei der Fremdgruppe eine negative Bewertung anhaftet und der Eigengruppe eine – sei es auch nur implizit – positive.

Aus dem Interesse für die alltagssprachliche Diskriminierung ergibt sich die Entscheidung, diesen Diskurs anhand von Internet-Beiträgen von Privatpersonen zu untersuchen. Der Schwerpunkt der politischen "Mitte" wird unter der Annahme gewählt, dass auch heute der diskriminierende Diskurs gegen "Migranten" kein rein extremistisches Phänomen ist – was einige Studien (vgl. Schwarz-Friesel 2007; 2010; 2013: 144) bereits in Bezug auf die antisemitische Diskriminierung an den Tag gelegt haben. Zu diesem Zweck werden Leser- bzw. Leserinnenbeiträge der online-Ausgabe großer Zeitungen der eher linksorientierten "Mitte" herangezogen, die zwischen 2009 und 2013 zu datieren sind: Es handelt sich um Kommentarsequenzen von online-Zeitungsartikeln aus *L'espresso* und *La Repubblica* sowie *Die Zeit* und *Die Süddeutsche Zeitung*. Bei der Wahl der Zeitungsartikel wurde der Vergleichbarkeit halber stets auf die thematische Ähnlichkeit geachtet. Dabei sei am Rande erwähnt, dass die Zusammenstellung des italienischen Teilkorpus wesentlich schwieriger war, da die Kommentarfunktion viel seltener benutzt wird. Die Wahl von Internetbeiträgen lässt sich außerdem mit der Tatsache begründen, dass hier eine diamesische Varietät mit einem hohen Grad an Spontaneität vorliegt, bei der das Abstreifen eventueller Ausdruckshemmungen zusätzlich von der Möglichkeit der Anonymität begünstigt wird.

---

<sup>7</sup> Es ist beachtenswert, dass in den meisten öffentlichen Diskursen über Migration die Protagonisten des Phänomens selbst keine Stimme haben. Im Unterschied zu institutionellen Diskursen (s. z.B. Horsti 2012) ist der hier untersuchte online-Diskurs potenziell zugänglich für jede Stimme. Dennoch sind unter den untersuchten Beiträgen kaum welche vorhanden, in denen sich jemand als dieser Kategorie zugehörig zu erkennen gibt.

<sup>8</sup> Manche Studien benutzen diesbezüglich den Terminus *indirekte Diskriminierung* (s. z.B. Graumann & Wintermantel 2007: 170). Hier wird davon abgesehen, um mögliche Verwechslungen mit der pragmatischen Indirektheit der Sprechakte des diskriminierenden Diskurses zu vermeiden.

## 2. Illokutionen des argumentativen Sprechaktes im diskriminierenden Diskurs

Der vorliegende Beitrag ist bezüglich des Argumentationsverständnisses dem pragma-dialektischen Ansatz der Amsterdamer Schule verpflichtet, der Argumentation als kommunikativen und interaktionalen komplexen Sprechakt definiert, welcher zur Verteidigung eines Standpunktes mit dem Ziel hervorgebracht wird, eine Meinungsverschiedenheit zu überwinden (vgl. van Eemeren & Grootendorst 1984: 18, 2004: 2). Van Eemeren & Grootendorst betten diesen Sprechakt in ein abstraktes, ideales Modell, das von der Feststellung einer Meinungsverschiedenheit zu deren Überwindung führt. Dabei unterscheiden sie vier Stadien einer *critical discussion*: *confrontation stage*, *opening stage*, *argumentation stage* und *concluding stage* (vgl. u.a. van Eemeren & Grootendorst 2004: 57-68).

Da dieser Beitrag sich ausschließlich auf das *argumentation stage* der *critical discussion* konzentriert, soll hier nur knapp auf die übrigen Stadien eingegangen werden. Das *confrontation stage* drückt sich in der Regel in einer *quaestio* aus, die im kommentierten Artikel etwa offen gelassen wird. Im *opening stage* finden die Herausforderung und deren Annahme statt, einen Standpunkt zu vertreten; dies äußert sich im Korpus schon darin, dass ein Leser bzw. eine Leserin die Kommentarfunktion nutzt und zwar meistens unaufgefordert eine Begründung seines bzw. ihres Standpunktes liefert. Das *concluding stage* bleibt meist aufgrund der speziellen Kommunikationsbedingungen des Netzes aus: Man hat es mit einer potentiell unendlichen *critical discussion* zu tun, jederzeit könnten sich neue Kommentatoren bzw. Kommentatorinnen der Diskussion anschließen. So kann höchstens von provisorischen Zwischenergebnissen der Diskussion die Rede sein.

Im *argumentation stage*, dem dritten Stadium der *critical discussion*, "protagonists advance their arguments for their standpoints [...] antagonists investigate whether they consider the argumentation that is advanced acceptable" (van Eemeren & Grootendorst 2004: 61). Hier findet also der eigentliche komplexe Sprechakt der Argumentation statt, der in einem Abhängigkeitsverhältnis zu dem (womöglich auch komplexen) Sprechakt steht, in dem der umstrittene Standpunkt zum Ausdruck kommt. Das heißt, dass bestimmte Sprechakte nur insofern als Argumentationshandlungen gelten, als sie zu einem Standpunkt in Verbindung gebracht werden können – und umgekehrt (vgl. van Eemeren & Grootendorst 2004: 3).

Für jedes einzelne Stadium der *critical discussion* identifizieren die Amsterdamer Autoren die Searl'schen Sprechaktklassen (s. Searle 1969), die darin stattfinden können. So finden nach van Eemeren & Grootendorst im *argumentation stage* (vgl. u.a. 2004: 68) typischerweise Direktiva, Assertiva

und Kommissiva statt.<sup>9</sup> Vor diesem Hintergrund und an diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an. Es werden nämlich im Folgenden einzelne elementare Sprechakte bzw. Illokutionen<sup>10</sup> präsentiert, die im komplexen argumentativen Sprechakt im diskriminierenden Diskurs immer wieder vorkommen. Diese werden zwei mentalen Kategorien zugeschrieben, welche einen Einblick in die Konzeptualisierung des Migrationsphänomens in den zwei untersuchten Kulturräumen geben können.

Im vollen Bewusstsein, damit bloß den ersten Schritt in der Anwendung der Pragma-Dialektik auf den Diskriminierungsdiskurs zu machen, wird für die Zwecke dieses Beitrages schließlich nur die deskriptive Perspektive eingenommen. Der normative Blick mitsamt der Auffindung der Scheinargumente und Fehlschlüsse ist allerdings ein Desideratum, das bereits auf der Agenda für weitere Forschung am Diskriminierungsdiskurs steht.

### *2.1 Das Zahnrad des diskriminierenden Diskurses: Eine argumentative Makrostruktur*

In der Argumentation der untersuchten Beiträge können Illokutionen identifiziert werden, die sich grundsätzlich auf zwei mentalen Kategorien zurückführen lassen: Zum einen und am quantitativ relevantesten sind Illokutionen, die dem ANGREIFEN dienen, indem sie der Fremdgruppe bzw. der eigenen "anomen" Gruppe gegenüber eine feindliche Einstellung verbal zum Ausdruck bringen. Zum anderen sind Illokutionen vertreten, die die Eigengruppe fokussieren und für die hier die Kategorie des SICHT-ZUM-OPFER-MACHENS geprägt wird. Dies wird am Beispiel (2) deutlich, in dem zum einen die Fremdgruppe für ein ihr zugeschriebenes Verhalten angegriffen wird. Zum anderen wird die Eigengruppe fokussiert, die als Opfer dieser Praxis dargestellt wird.

- (2) Die derzeitige Masche, einer nimmt einen Geringstverdiener-Job an und holt das haleb Dorf nach, die dann allesamt von uns ausgehalten werden, ist weder im Sinne dieses Landes, noch im Sinne eines Europa. (06.12.2013)

Die ermittelten Sprechakte treten rekurrierend als Argumente für einen diskriminierenden Standpunkt auf, der als solcher nicht explizit verbalisiert

<sup>9</sup> Im Folgenden werden auch Expressiva als Teil des komplexen argumentativen Sprechaktes identifiziert. Dies liegt nicht im Widerspruch zum pragma-dialektischen Modell, denn es handelt sich dabei um Expressiva, bei denen "[d]ie emotional-evaluative Einstellung [...] erst auf sekundärer Illokutionsebene vor[liegt], während auf primärer Illokutionsebene die epistemische Einstellung" eines Assertivums zum Ausdruck kommt (s. Herniksson 2004: 23 in Bezug auf den Vorwurf). S. hierzu auch van Eemeren & Grootendorst (2004: 116).

<sup>10</sup> An dieser Stelle soll auf eine in der pragma-linguistischen Literatur eingebürgerte synonyme Verwendung von *Sprechakt* (im weiten Sinne) und *Illokution* aufmerksam gemacht werden. Da die für die vorliegende Untersuchung grundlegenden Schriften sich dieser Verwendung anschließen, wird sie hier nicht verworfen, um den Umgang mit den direkt bzw. indirekt zitierten Quellen nicht zu erschweren: Wenn nichts anderes angegeben, ist also mit *Sprechakt* der Teilakt *Illokution* gemeint.

wird. Er kann aber mit einer pragma-dialektischen Analyse rekonstruiert<sup>11</sup> und auf eine negative Bewertung von "Migranten" und "Migration" abstrahiert werden. Sie finden sich in den untersuchten argumentativen Sequenzen wiederholt in Kombination wieder, sodass eine argumentative Makrostruktur erkennbar wird. In Abbildung 1 sind die beiden beschriebenen mentalen Kategorien als Zahnräder eines Getriebes dargestellt, auf dem jeder Zahn einen der ermittelten Sprechakte darstellt, während die freien Zähne signalisieren, dass noch andere Sprechakte für jede Kategorie möglich wären.<sup>12</sup> Die einzelnen Illokutionen der beiden Kategorien, die in Abbildung 1 aufgeführt sind, werden in den folgenden Paragraphen an konkreten Beispielen erklärt.

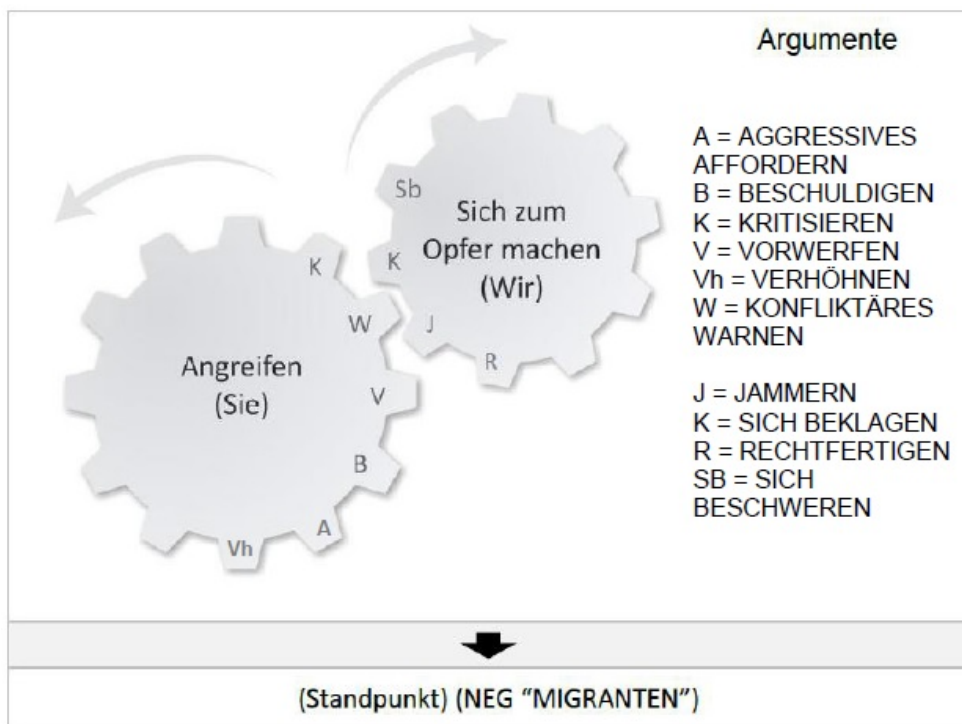


Abbildung 1: Darstellung der argumentativen Makrostruktur als Getriebe

## 2.1 Elementare Illokutionen der Argumentation im diskriminierenden Diskurs

Im Folgenden wird anhand einiger ausgewählter Beispiele eine Übersicht der Illokutionen der jeweiligen Kategorien gegeben. Diese werden hier zwar in der Metasprache Deutsch angegeben: Die teilweise abweichenden semantischen Merkmale der einzelsprachlichen Bezeichnungen stellen allerdings eine

<sup>11</sup> Die Ausführung der Analyse würde aber der Rahmen dieser Arbeit sprengen, die sich auf die elementaren Illokutionen des argumentativen Sprechaktes konzentriert.

<sup>12</sup> Durch DROHEN, BESCHIMPFEN, SPOTTEN, BEFEHLEN, VERWÜNSCHEN, FLUCHEN usw. würde etwa der diskriminierende Diskurs verschärft.

Herausforderung dar, die einer eingehenderen Auseinandersetzung würdig wäre, die hier nicht geleistet werden kann.

### 2.1.1 Sprechakte des ANGREIFENS

In der Kategorie ANGREIFEN fallen Sprechakte, die negativ urteilend und mit feindlicher Einstellung an die Fremdgruppe gerichtet sind. Es gehören aber auch Sprechakte dazu, die an die "anome" Eigengruppe (vgl. Sektion 1) gerichtet sind, welche in den Augen der Schreibenden der Fremdgruppe gegenüber zu tolerant bzw. nachsichtig sei. Dies ist im Diskurs über Migranten besonders wichtig, da die "anome" Eigengruppe oft kommunikative Adressatin der Diskriminierenden ist. Insofern werden mit Blick auf die Sprechakte diese beiden Gruppen assimiliert.

Im folgenden Beispiel wird der Angriff durch VORWERFEN realisiert, das den Akzent auf die Verantwortung der Empfänger und deren Handlung<sup>13</sup> legt:

mit einem Vorwurf [wird] jemandem (Sp2) eine Handlung zugeschrieben, diese Handlung und ihre Folgen negativ bewertet und Sp2 [wird] dafür und für ihre negativen Folgen [...] verantwortlich gemacht (Hundsnerscher 1997: 365).

Das ist im Beispiel (3) etwa an der Anreihung aktiver Verbformen erkennbar, mit denen die angeblichen Handlungen der Fremdgruppe angeprangert werden, und zwar ausgehend von der Annahme einer gemeinsamen Norm, deren Nicht-Einhaltung seitens der Angegriffenen negativ bewertet wird (vgl. Günthner 1999b; Henriksson 2004: 70):

- (3) Quelli che arrivano si mettono a chiedere l'elemosina, entrano in giri strani, diventano borseggiatori, rubano ed esplicano attività fuorilegge.

Poi eludono le tasse: vedi i cinesi che ogni due anni si danno il cambio nei negozi acquistati velocemente senza fare le opportune attività per la sicurezza, senza dare il bianco che rinfreschi un pò l'ambiente e senza spendere un euro per abbellimento. (10.12.2013)

Dem VORWURF ähnlich ist das BESCHULDIGEN. Damit wird aber der Fokus explizit auf die Schuld der Handlungsverantwortlichen gelegt (vgl. *in der Pflicht stehen, sich schuldig machen*), und somit auf ein womöglich strafbares sittliches Versagen (vgl. Duden 1999). Da Schuld eindeutig negativer konnotiert ist als Verantwortung, ist die für das BESCHULDIGEN notwendige negative Bewertung auch gravierender als die negative Bewertung beim VORWERFEN.

<sup>13</sup> Für Günthner (1999b: 211) können sich Vorwurfshandlungen "aber auch auf Charaktereigenschaften bzw. auf die Gesinnung des Gegenüber beziehen". Die Autorin legt aber genauso wie Hundsnerscher den Akzent auf das Moment der moralischen Verantwortung, "d.h. es wird unterstellt, daß der Betreffende in der Lage ist, die erwartbare und adäquate Handlung auszuführen". Es scheint allerdings fraglich, ob moralische Verantwortung in diesem Sinne je auf Charaktereigenschaften wirklich zutreffen kann.

- (4) Allen voran stehen hier die Unternehmer in der Pflicht, die nicht in die Modernisierung dieses Landes investieren und lieber auf Billigarbeiter setzen. Genauso schuldig machen sich Politiker, die so tun als würden Armutsflüchtlinge das Leben des deutschen Durchschnittsbürgers verbessern. (30.12.2013)

Indem die beiden vorangehenden Sprechakte durch bestimmte Indikatoren oder im Kontext einen Hinweis auf die subjektive Einstellung der Angreifenden geben, weisen sie eine starke affektive Komponente auf, aufgrund derer sie zu den Expressiva gezählt werden können (für diese Interpretation von VORWERFEN vgl. auch Hundsnurscher 1997: 368-370).

Mit einer KRITIK werden Handlungen, Charakterzüge oder Einstellungen anderer bzw. deren Folgen<sup>14</sup> nach einer Norm bewertet und (im Alltagssprachlichen Sinn von "negativer Kritik") verurteilt. Wie der etymologische Ursprung gr. kritiké (téchnē) "Kunst der Beurteilung" erkennen lassen kann, enthält das KRITISIEREN eine prüfende, urteilende Komponente (vgl. auch Duden 1999): Die Kritik-Äußernden bringen also damit ihre Haltung dem beurteilten Gegenstand gegenüber zum Ausdruck. Im Mittelpunkt bleibt dennoch der "Fehler" der Anderen – so dass Brown & Levinson (2007: 66) Kritik zusammen mit Tadeln, Anschuldigung und Beleidigung zu den Sprechakten zählen, die das positive Gesicht der Adressierten bedrohen. In der Tat wird im folgenden KRITIK-Beispiel nicht einmal die Handlung der Anderen explizit fokussiert, sondern lediglich deren Folge, die durch Ironie und Hyperbel als eindeutig negativ repräsentiert wird:

- (5) Una volta che tutti gli africani si saranno trasferiti d noi cosa farà la sinistra" Gli basterà o sono insaziabili?? (25.10.2013)

Die Kritik findet in (5) indirekt durch rhetorische Fragen statt, die u.a. durch Interpunktion als solche zu erkennen sind: Das Fragezeichen wurde nämlich vom Beitragsverfasser bzw. von der Beitragsverfasserin ausgelassen. In Beispiel (5) ist das Urteil implizit zum Ausdruck gebracht: Durch die Lexeme *bastare* und *insaziabile* wird präsupponiert, dass der Sachverhalt der angeblichen massenhaften Migration aus Afrika, der hyperbolisch durch das Indefinitpronomen *tutti* prognostiziert wird, eine intendierte Konsequenz der linken Fehlpolitik sei: Diese wiederum wird durch die rhetorische Frage implizit verurteilt, mit der nach Pirazzini (1999: 136) "die Richtigkeit einer Handlung" negiert wird. Von der *sinistra* wird nämlich eine "richtige" Handlung erwartet, die nicht eintrifft aber eintreffen sollte oder könnte, was an der Folgeäußerung der KRITIK sichtbar wird (s. Bsp. (6)). So wie die Sprechakte des VORWERFENS und des BESCHULDIGENS geht also auch das KRITISIEREN von einer "richtigen" Norm aus, von der die angeprangerte Gruppe abweiche.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Günthner (1999a: 174), die KRITISIEREN unter ihren weit gefassten Begriff von Beschwerde subsumiert, spricht hier allgemein von "vergangene[m] Fehlverhalten".

<sup>15</sup> In diesem Sinn, allerdings spezifisch in Bezug auf Vorwurfshandlungen, vgl. auch Günthner 1999b.

Dieser KRITIK schließt sich im selben Internetbeitrag eine besondere Art der WARNUNG an, die mit Henriksson (2004: 102) als KONFLIKTÄRE WARNUNG bezeichnet wird: Damit wird ein Sachverhalt angekündigt, von dem geglaubt wird, dass er nicht nur von den Adressierten unerwünscht ist bzw. befürchtet wird, sondern auch als direkte und – was die Adressierten anbelangt – verdiente Folge ihres Tuns oder Unterlassens zustande kommen wird. Damit wird in (6) versucht, die Umkehr der Kritisierten *sinistra* zu begünstigen:

- (6) Anche se i delinquenti tra gli immigrati fossero una esigua minoranza basteranno per rovinarci. (25.10.2013)

Die für die WARNUNG typische Zukunftsbezogenheit entsteht in Beispiel (6) aus einer anakoluthischen Konstruktion: Der grammatische Fluss des Bedingungssatzes wird durch die Einsetzung des Indikativs *basteranno* in der – im *condizionale* erwarteten – Apodosis unterbrochen. Anakoluthische Konstruktionen sind nicht unüblich in der konzeptuellen Mündlichkeit (vgl. Koch & Oesterreicher 1985: 27) und überraschen daher nicht im online-Kommentar. Man soll daher nicht allzu viel Intentionalität hineininterpretieren. Dennoch bewirkt der Indikativ eine Verselbständigung des zweiten Halbsatzes vom Bedingungssatz, in dem die generalisierte negative Bewertung der meisten "Migranten" als *delinquenti* erfolgt, wobei der Übergang zu einer epistemischen Modalität hohen Grades die Ernsthaftigkeit der WARNUNG stärkt.

Eine weitere Illokution, die aggressiv diskriminierend eingesetzt wird, ist das VERHÖHNEN, das "einen Versuch [darstellt], dem anderen zu verstehen zu geben, daß er zu einer bestimmten Handlung nicht imstande ist" (Marten-Cleef 1991: 223). In Beispiel (7) wird damit in fragender Form aggressiv an den kommentierten Artikel (Titel: Einwanderungsland Deutschland) angeknüpft, in dem von der gestiegenen Attraktivität Deutschlands als Einwanderungsland berichtet wird:

- (7) Nehmen die Zuwanderer auch Ihre Firmen mit? (7.5.2013)

Wenn man den propositionalen Gehalt dieser ironisierenden rhetorischen Frage negiert, tritt das stereotypische diskriminierende Urteil hervor, wonach Einwanderung Arbeitslosigkeit steigen lasse. Ironie enthält im Prinzip die Möglichkeit der Wahrung des Gesichtes der anderen, die sogar vortäuschen können, die aggressive Sprechhandlung nicht verstanden zu haben (vgl. Hartung 1998: 165). Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Ironie nicht immer und nicht nur auf Höflichkeit zurückzuführen ist: Ironie "*semble toujours servir à faire un portrait plus ou moins ridicule de quelqu'un*" (Nølke & Vahram 2010: 13). Gerade im diskriminierenden Diskurs wird also dabei ein hohes aggressives Potenzial mitgetragen. Dies wird auch von der höheren Frequenz ironischer Handlungen unter den aggressiven Sprechakten bestätigt.



Schließlich soll hier der Sprechakt der AGGRESSIVEN AUFFORDERUNG als Angriffsillokution der EinwanderungsgegnerInnen präsentiert werden. Eine Aufforderung stellt allgemein einen direktiven Sprechakt dar, bei dem jemandem gegenüber der Wunsch übermittelt wird, er oder sie soll eine Handlung ausführen oder unterlassen (vgl. Hindelang 1978). Es wird also beabsichtigt, durch die Adressierten eine neue Situation nach dem Willen des oder der Sprechenden herbeizuführen. Dies ist aber bei der AGGRESSIVEN AUFFORDERUNG nicht immer bzw. nicht nur der Fall, da sie auch zum bloßen emotionalen Abreagieren oder zur Provozierung der Adressierten dienen kann, und zwar sowohl in einer symmetrischen als auch in einer asymmetrischen Beziehung (vgl. Havryliv 2009: 124).<sup>16</sup>

Die AGGRESSIVE AUFFORDERUNG im Beispiel (8), der an die "anome" Eigengruppe gerichtet ist, folgt unmittelbar einem längeren VORWURF gegen die Fremdgruppe als dessen argumentative Stützung:

(8) Signori andate raccontare le fiabe da un'altra parte, grazie (10.12.2013)

Im angegebenen Beispiel wird die Aggressivität wieder durch Ironie verstärkt: Die Anredeform *signori* präsentiert sich als Ehrzuweisung, welche von der anschließenden Unterstellung der Unehrllichkeit in einen Widerspruch gebracht wird. Dafür wird die euphemistische Wendung *raccontare fiabe* statt *mentire* eingesetzt, was Gegenmeinungen disqualifiziert und zugleich für die bzw. den Sprecher(in) gesichtswahrend funktioniert. Zudem wirkt der Euphemismus indirekt aggressiv, indem durch die Unterstellung des Märchenerzählens die vermeintliche Unaufrichtigkeit der Adressierten ironisch unterstrichen und lächerlich gemacht wird (s. die für Beispiel (7) festgestellte Wirkung der Ironie).

### 2.1.2 Sprechakte des SICH-ZUM-OPFER-MACHENS

Unter der Kategorie des SICH-ZUM-OPFER-MACHENS lässt sich eine Reihe von Sprechakten ausmachen, deren Unterscheidung zum Teil sehr subtil verläuft: SICH BESCHWEREN, SICH BEKLAGEN, JAMMERN u. ä. Diese haben alle die WIR-Gruppe und einen bereits eingetretenen unbefriedigenden Sachverhalt im Fokus, der ihr widerfährt (s. auch Günthner 1999a).<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Von Havrijls Ansicht, die AGGRESSIVE AUFFORDERUNG könne auch zur Beleidigung dienen, wird hier Distanz genommen, da die Verfasserin dieses Beitrags die Meinung vertritt, Beleidigung sei als Illokution und nicht als Perlokution anzusehen.

<sup>17</sup> Die Autorin wählt dabei einen weiter gefassten Beschwerdebegriff, der sich eher mit der Kategorie des SICH-ZUM-OPFER-MACHENS dieses Aufsatzes deckt und etwa "beklagen, klagen, nörgeln, das Verhalten Abwesender kritisieren etc." einschließt (1999a: 174). Im Gegensatz zu Günthner wird hier aber KRITISIEREN getrennt von den eben aufgezählten Sprechakten betrachtet, denn der kritisierte Sachverhalt oder die kritisierte Handlung stellen nicht zwangsläufig einen misslichen Zustand dar, der die kritisierende Person betrifft. Somit liegt der Fokus nicht auf dem Ich, sondern auf den anderen (vgl. Sektion 2.2.1).

JAMMERN ist vornehmlich durch Selbstmitleid gekennzeichnet; wie Marten-Cleef (1991: 328) bemerkt, liegt diesem abreagierenden Expressivum ein Gefühl der Traurigkeit über eigenes Missgeschick zugrunde:

Anders als bei KLAGEN ist mit JAMMERN nicht beabsichtigt, eine gegenüber dem Adressaten konträre Position einzunehmen (und damit Spannung zu erzeugen), vielmehr drückt der Sprecher die emotionale Aversion allein aus, um sich selbst von Spannungen zu entlasten (Marten-Cleef 1991: 327).

Im Kontext der untersuchten Internetbeiträge erscheint das JAMMERN über den eigenen unglücklichen Zustand quasi als Selbstzweck, was etwa daran bemerkbar ist, dass ausschließlich das WIR – und nicht die Quelle des Übels – thematisiert wird und dass die Adressierten keinen Einfluss auf den üblen Zustand haben müssen. Als Beispiel dafür sei folgender knapper Kommentar angegeben:

- (9) Deutsche wandern aus, Ausländer wandern ein. Deutschland ist nicht mehr dasselbe was es war. (7.5.2013)

Beim SICH BEKLAGEN wird ebenfalls ein unbefriedigender Sachverhalt fokussiert, der auf eine nicht-personale Quelle des Übels zurückgeführt werden kann (vgl. Marten-Cleef 1991: 327). Wie im folgenden Beispiel ersichtlich, ist hier auch das WIR zentral, das durch Pronomina und Nationaladjektive markiert ist. Im Gegensatz zum JAMMERN dient aber die Äußerung nicht bloß der Emotionsentladung, sondern nimmt im Kontext eine persuasive Funktion ein: davon zu überzeugen, dass die vorangehende Warnung realistisch ist.

- (10) Nelle nostre città ci sono punti di infezione gravissimi [...]. Vero ragazzi italiani mendicare la droga dai neri che li trattano a pesci in faccia peggio di schiavi per non dire delle ragazzine... (25.10.2013)

Indem hier metaphorisch Einwanderung als Krankheit<sup>18</sup> konzeptualisiert wird (vgl. *punti di infezione*), wird nicht nur ein negatives Urteil derselben zum Ausdruck gebracht, sondern "Migranten" werden entmenschlicht. Eine solche Entmenschlichung der "Migranten" wird oft metaphorisch erzielt (vgl. u.a. Cisneros 2008: 571, 587, 591; Lakoff & Ferguson 2006). Dies ermöglicht es, sie als nicht-personale Quelle des Übels festzuhalten, was wiederum als illokutionsspezifisch für SICH BEKLAGEN gilt (vgl. Marten-Cleef 1991: 327).

<sup>18</sup> Der Gebrauch von konzeptuellen Metaphern (s. Lakoff & Johnson 1980/2007) im diskriminierenden Diskurs ist im Übrigen weit verbreitet: "As repositories of cultural understandings, metaphors are some of the principal tools with which dominant ideologies and prejudices are represented and reinforced" (Cisneros 2008: 571). Zu den häufigsten Metaphern, durch die Einwanderung als Problem repräsentiert wird, zählen – außer der erwähnten EINWANDERUNG ALS KRANKHEIT – auch EINWANDERUNG ALS NATURKATASTROPHE und EINWANDERUNG ALS INVASION (s. u.a. Musolff 2011: 12). Cisneros (2008) identifiziert außerdem in amerikanischen Fernsehnachrichten die Metapher "IMMIGRANT AS POLLUTANT": Dabei berücksichtigt er im Unterschied zu den meisten einschlägigen Studien auch die visuelle Komponente, die zur Bildung der Metapher beiträgt.

SICH BESCHWEREN bemängelt schließlich wie die obigen Sprechakte einen unglücklichen Zustand, der von einem fremden Fehlverhalten abhängt (vgl. Günthner 1999a). Zu seinen Bedingungen gehört aber zusätzlich, dass der Sprechakt an jemanden gerichtet ist, in dessen Macht es liegt, den beklagten Zustand aufzuheben bzw. zu mildern (vgl. Duden 1999; Günthner 1999a) – und zwar ungeachtet der Quelle des empfundenen Übels. So wundert es nicht, dass im Rahmen des eigengruppeninternen diskriminierenden Diskurses über "Migranten" solche Illokutionen nicht so häufig wie die zwei oben diskutierten vorkommen, und an die "anome" Eigengruppe gerichtet sind:

(11) Überall die gleiche Schlagzeile: D benötigt Einwanderung - Migranten! (1.6.2013)

In dem Beispiel ist die genannte Illokution durch die vom Adverb überall signalisierte, beschwerdetypische Hyperbel gekennzeichnet. Dadurch beschwert sich der bzw. die Kommentierende mit subtiler Ironie über einen angeblichen Medienusus, der als solcher von den Medien selbst (welche zumindest indirekt und potenziell stets Adressierte der Kommentare sind, die direkt an den Artikel anknüpfen) gesteuert werden kann.

Zuweilen kommt in den untersuchten Beiträgen noch ein Sprechakt der RECHTFERTIGUNG hinzu, wodurch der Fokus indirekt auf die mangelnde Verantwortung der Sprechenden gelegt wird, indem die Ursache für einen gegebenen üblen Zustand auf externe Quellen zurückgeführt wird. Im Extremfall ist das die Fremdgruppe, was zur bekannten Täter-Opfer-Umkehr (s. u.a. Nowak et al. 1990; Schwarz-Friesel 2013: 153, 156) führen kann. Oder aber wird die Verantwortung für den empfundenen Missstand bei der "anomen" Eigengruppe gesucht, wie im Beispiel (14), in dem die RECHTFERTIGUNG durch die Konjunktion *trotzdem* eingeleitet und an den vorangehenden Sprechakt des SICH-BEKLAGENS geknüpft wird, in dem die vermeintlich üblen Zustände des deutschen Arbeitsmarktes dargelegt wurden:

(12) Und wer den Geringverdienern trotzdem ständig neue Konkurrenten vor die Nase setzt, muss die Verantwortung tragen, wenn aus einem ursprünglichen Verteilungskampf tatsächlich noch eine rassistische Tragödie wird. (30.12.2013)

Mit Hundsnurscher (vgl. 1997: 363) wird hier die RECHTFERTIGUNG als Antwort auf einen VORWURF betrachtet, was unter anderem daran erkennbar wird, dass beide die Verantwortung fokussieren. Der Angriffssprechakt kann aber auch implizit oder gar imaginär sein: In der vorangehenden Äußerung, wie in anderen Beispielen, wird seine Möglichkeit durch die RECHTFERTIGUNG lediglich vorweggenommen. Dadurch wird das Ethos der Diskriminierenden bewahrt, denn sie geben sich als des Problematischen ihrer Stellung bewusst und als zur Diskussion bereit. Gleichzeitig – und an dieser Stelle relevanter – erfolgt aber auch eine Selbstdarstellung der Diskriminierenden als Opfer, denn durch die unaufgeforderte RECHTFERTIGUNG stellen sie sich implizit am anderen Ende eines Sprechaktes des

Angreifens. Daher wird hier die RECHTFERTIGUNG der Kategorie des SICH-ZUM-OPFER-MACHENS zugerechnet.

### 3. Das Dramadreieck des diskriminierenden Diskurses: Wirkungen einer antidiskriminierenden Diskursnorm

Um aus den untersuchten Texten erste Schlüsse über die Konzeptualisierung der Eigen- und Fremdgruppe im diskriminierenden Diskurs der unter die Lupe genommenen Kulturräume zu schließen, werden nun die Elemente der identifizierten Makrostruktur in Verbindung mit dem Dramadreieck gebracht, das vom Psychologen Stephen B. Karpman (1968) entworfen wurde. Es sei angemerkt, dass die nachfolgenden Ausführungen als Hypothese formuliert werden, die es anhand eines viel breiteren und differenzierteren Korpus zu verifizieren gilt.

Das mentale Modell des Dramadreiecks, das nach Karpman (1968) Märchen zugrunde liegt, wird erstmalig 2014 von Pirazzini im Rahmen der Vorlesung "Der diskriminierende Diskurs und seine historische Entwicklung" an der Universität Bonn auf den diskriminierenden Diskurs angewandt.<sup>19</sup> Das Modell zeigt an jeder Ecke eines Dreiecks eine Rolle auf, die in Konfliktsituationen besetzt werden kann: die Rolle des "Opfers", des "Verfolgers" und des "Retters". Genauer gesagt, entstehen dann Konfliktsituationen, wenn diese drei Rollen ihren Träger wechseln (vgl. Karpman 1968: 40). Im diskriminierenden Diskurs findet tatsächlich eine Verschiebung der Opferrolle statt: Die Menschen, die im deutschen und italienischen Kulturraum als "Migranten" wahrgenommen werden, werden zwar immer wieder als Opfer dargestellt, die von verschiedensten unglücklichen Bedingungen ("Verfolger") gezwungen sind, im mehr oder weniger wörtlichen Sinn in Deutschland bzw. Italien Rettung zu suchen. Auch Horsti (2012: 299) weist auf diese Repräsentation von "Migranten" hin:

The victimization of migrants is less theorized [als ihre Repräsentation als Drohung]. That, however, is a process whereby migrants are presented as victims either of their culture, criminal smugglers, or sometimes the immigration regimes of Europe.

In den hier untersuchten Texten fehlt diese Perspektive nicht gänzlich: Im folgenden Beispiel bezeugt etwa das Lexem *poveraccio*, das "persona che suscita compassione per la situazione disgraziata in cui si ritrova" (vgl. Zingarelli 2011) bedeutet, dass die Fremdgruppe zum Teil auch als Opfer angesehen wird:

<sup>19</sup> Vgl. auch die im Rahmen der 9. Bonner Wissenschaftsnacht zur Digitalen Gesellschaft präsentierte Poster des sprachwissenschaftlichen Lehrstuhls für Romanische Philologie von Frau Professorin Dr. Pirazzini:  
[http://www.bonner-wissenschaftsnacht.de/fileadmin/redaktion/WN\\_2014\\_Dokumente/Institut\\_fuer\\_Klassische\\_und\\_Romansiche\\_Philologie\\_Maerchendreieck.pdf](http://www.bonner-wissenschaftsnacht.de/fileadmin/redaktion/WN_2014_Dokumente/Institut_fuer_Klassische_und_Romansiche_Philologie_Maerchendreieck.pdf)

- (13) In effetti sprecano un sacco di milioni ( nostri ) per i migranti e non fanno nulla per migliorare la vita di questo misero stato. [...] Qua piove e muore gente per le frane (la protezione civile dpveé ? ) ma la preoccupazione di dare accoglienza a quei poveracci. (08.10.2013)

Begleitet wird eine solche Perspektive hier dennoch stets von Sprechakten des SICH-ZUM-OPFER-MACHENS, die von Ohnmacht zeugen. Dadurch findet eine Veränderung der Märchendreieckrollen statt, indem sich die Eigengruppe selbst in der Opfer-Ecke positioniert (s. Abbildung 2).

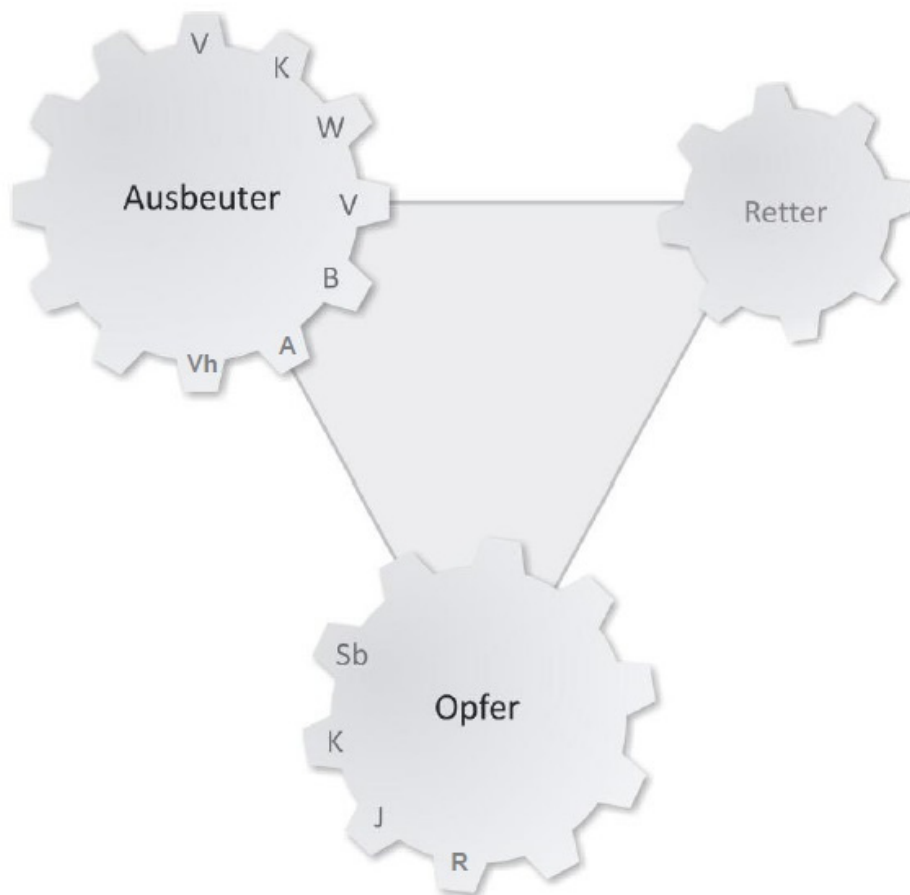


Abbildung 2: Das mentale Modell des Dramadreiecks auf den diskriminierenden Diskurs angewandt

Die unter 2.1.1 illustrierten Sprechakte des ANGREIFENS aber konzeptualisieren die Fremdgruppe nicht (oder zumindest noch nicht) als "Täter" oder "Verfolger": Tatsächlich haben wir etwa kein SCHIMPFEN, also keine reaktiven Verteidigungssprechakte, denen Zorn zugrunde liegt; aber auch keine BESCHIMPFUNGEN als Versuch der Kränkung (s. Marten-Cleef 1991: 312). Vielmehr geht aus der Identifizierung der behandelten, rekurrierenden Sprechakte, die auf der Emotion Ärger und Frust fußen, sowie aus der Betrachtung ihres propositionalen Gehaltes hervor, dass die Fremdgruppe in den untersuchten Texten als Ausbeutergruppe angesehen wird.

Da es noch keine "Verfolger" gibt, fehlt auch ein "Retter", der etwa durch den Sprechakt des LOBENS signalisiert werden könnte.<sup>20</sup> Allerdings kann bei einigen wenigen Sprechakten des ANGREIFENS eine aufkeimende Sehnsucht nach einer rettenden Figur ausgemacht werden, die die Eigengruppe aus der unbefriedigenden Situation heraushelfen soll. In folgendem Beispiel wird etwa durch VERHÖHNUNG die EU als Soll-Retter identifiziert, dessen Handeln aber ausbleibt, was zu Frustration führt.<sup>21</sup>

(14) Aus- und Weiterbildung, Sprachschulen, bezahlt das die EU? (7.5.2013)

Sollte sich diese Frustration überspitzen, die Fremdgruppe in der Konzeptualisierung zum Verfolger werden, der *hostis* "Fremde" zum *hostis* "Staatsfeind", könnte der diskriminierende Diskurs von einem verheerenden Bedürfnis nach einem Retter stärker werden und die dritte Ecke des Dreiecks auch besetzt werden.

Dass dies bisher und in den hier unter die Lupe genommenen Texten nicht der Fall ist, kann zum einen als diskursive Norm im Sinne einer sprachlichen Regelmäßigkeit und Konvention zur Verbalisierung von Diskriminierung festgehalten werden; zum anderen zeugt diese Tatsache auch von einer Norm als extralinguistisches Handlungsgebot, das auch auf die sprachliche Diskursgestaltung zu greifen scheint. Dies kann auf linguistischer Ebene an einer Reihe von Erscheinungen bzw. ausbleibenden Phänomena festgemacht werden: die mangelnde Verbalisierung des explizit diskriminierenden Standpunktes, das Fehlen von Sprechakten, die auf die Emotion des Hasses zurückzuführen sind, die massive Präsenz gesichtswahrender Sprechakte der Diskriminierungsleugnung (s. hierzu u.a. van Dijk 1993; Wodak 2012) sowie nicht-direkter Sprechakte. Darunter sind diejenigen hervorzuheben, die mit ironischer illokutiver Kraft realisiert werden, und die sich vor allem in der Kategorie des ANGREIFENS häufig finden lassen (vgl. Bsp. 5, 7, 8). Wagner (vgl. 2001: 113) identifiziert Ironie als typischen Impliziteitsindikator der Diskriminierung, denn sie spielt auf die Möglichkeit der Umdeutung einer Sprechhandlung an. Dadurch wird die eigene negative Einstellung durch eine indirekte negative Bewertung oder durch eine Implikatur kaschiert und das eigene Gesicht möglichst gewahrt (vgl. Hartung 1998: 164). In jedem Fall

<sup>20</sup> Musolff (2011: 12) identifiziert aber die Repräsentation einer Retterfigur in der britischen öffentlichen Debatte zur Einwanderung internationaler Studierenden: Die Metaphern, die diese Debatte durchstreifen, "reveal an almost Manichean pattern that pits the Government as the *heroic fighter* against an amorphous, dangerous mass of creatures that *invade* the country and have already been so successful in their *attack* that it is almost impossible to *resist* them." (H.i.O.)

<sup>21</sup> Dem könnte die Selbstdarstellung von FRONTEX entgegengesetzt werden: "FRONTEX, in its own press releases, builds an image of a rescuing agent" (Horsti 2012: 307). Seine Rettungstätigkeit schöpft sich aber dabei nicht in der Grenzsicherung aus Europäischer Perspektive aus, sondern "saves lives and protects victim migrants". Somit wird seine Tätigkeit auch in nicht-diskriminierenden Augen durch die Konstruktion eines humanitären Diskurses legitimiert.

dient sie dazu, die Assertivität der Diskriminierung zu mildern. Dies geschieht im Einklang mit dem eruierten Antidiskriminierungsgebot, von dem viele Forschungsbeiträge ausgehen:

Da das Äußern liberaler Ideale im Gegensatz zur Verbalisierung von Vorurteilen gesellschaftlich erwünscht ist, artikuliert sich Diskriminierung weniger als offener verbaler Gehalt – diesen kann der Sprecher leichter kontrollieren – denn als das, was ein Sprecher unbewusst "von sich gibt" oder was "zwischen den Zeilen" gelesen werden kann. (Graumann & Wintermantel 2007: 153)

Das macht gerade die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Diskriminierungsdiskurs immer wieder notwendig, wobei die Zuversicht mit anderen Autoren (s. van Dijk 2004) geteilt wird, die Wissenschaft möge durch deren Erfassung und Offenlegung einen Beitrag zur Wappnung gegen Diskriminierung leisten.

## LITERATUR

- Alexander, M. G., Brewer, M. B. & Livingston, R. W. (2005). Putting stereotype content in context: image theory and interethnic stereotypes. *Personality & social psychology bulletin*, 31 (6), 781-794.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (2007). Gesichtsbedrohende Akte. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hgg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (pp. 59-88). Bielefeld: Transcript.
- Campbell, D. (1992). *Writing security. United States foreign policy and the policies of identity*. Manchester: MUP.
- Cisneros, J. D. (2008). Contaminated Communities. The Metaphor of "Immigrant as Pollutant" in Media Representations of Immigration. *Rhetoric & Public Affairs*, 11 (4), 569-601.
- Dijk, T. A. van. (1984). *Prejudice in Discourse. An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Dijk, T. A. van. (1993). Denying Racism. Elite Discourse and Racism. In J. Wrench & J. Solomos (Hgg.), *Racism and migration in western Europe* (pp. 179-193). Oxford, UK, Providence, RI, USA: Berg.
- Dijk, T. A. van. (1999). *Elite discourse and racism*. Newbury Park: Sage.
- Dijk, T. A. van. (2002). Discourse and Racism. In D. T. Goldberg & J. Solomos (Hgg.), *A companion to racial and ethnic studies* (pp. 145-159). Malden, Mass: Blackwell.
- Dijk, T. A. van. (2004). *From Text Grammar to Critical Discourse Analysis. A brief academic autobiography*.  
<http://www.discourses.org/cv/From%20text%20grammar%20to%20critical%20discourse%20analysis.pdf>.
- Duden, (1999). *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.
- Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. Dordrecht, Cinnaminson: Foris.
- Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. New York: CUP.

- Elias, N. & Casquete, J. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Reis*, 104, 219-251.
- Graumann, C.-F. & Wintermantel, M. (2007). Diskriminierende Sprechakte. Ein funktionaler Ansatz. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hgg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (pp. 147-177). Bielefeld: Transcript.
- Günthner, S. (1999a). Beschwerdeerzählungen als narrative Hyperbeln. In J. Bergmann, T. Luckmann & R. Ayass (Hgg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral* (pp. 174-205). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Günthner, S. (1999b). Vorwürfe in der Alltagskommunikation. In J. Bergmann, T. Luckmann & R. Ayass (Hgg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral* (pp. 206-241). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hartung, M. (1998). *Ironie in der Alltagssprache. Eine gesprächsanalytische Untersuchung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Havryliv, O. (2009). *Verbale Aggression. Formen und Funktionen am Beispiel des Wienerischen*. Frankfurt am Main, New York: Lang.
- Henriksson, C. (2004). *Konfliktäre Sprechhandlungen. Eine Untersuchung der Sprechakte "Vorwurf", "Drohung" und "konfliktäre Warnung"*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hindelang, G. (1978). *Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre Sprachlichen Realisierungsformen*. Göttingen: Kümmerle.
- Horsti, K. (2012). Humanitarian Discourse Legitimizing Migration Control. FRONTEX Public Communication. In M. Messer, R. Schroeder & R. Wodak (Hgg.): *Migrations. Interdisciplinary Perspectives* (pp. 297-308). Wien: Springer.
- Hundsnurscher, F. (1997). Streitspezifische Sprechakte. Vorwerfen, Insistieren, Beschimpfen. In G. Preyer (Hg.), *Intention – Bedeutung – Kommunikation. Kognitive und handlungstheoretische Grundlagen der Sprachtheorie* (pp. 363-375). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Karpman, S. B. (1968). Fairy Tales And Script Drama Analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7 (26), 39-43.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43.
- Lakoff, G. & Ferguson, S. (2006). *The Framing of Immigration*. The Rockridge Institute. Online verfügbar unter:  
<https://web.archive.org/web/20090402112127/http://www.rockridgeinstitute.org/research/rockridge/immigration.html>.
- Lakoff, G. & Johnson, Mark (1980/2007). *Metaphors we live by*. Chicago: U of Chicago P.
- Le Robert. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Marten-Cleef, S. (1991). *Gefühle ausdrücken. Die expressiven Sprechakte*. Zugl.: Münster, Univ., Diss., 1990.
- Musolff, A. (2011): Migration, media and "deliberate" metaphor. *metaphorik.de* (21), 7-19.
- Nölke, H. & Vahram, A. (2010). L'ironie ducrotienne. Ducrot analysé à la Ducrot. In O. Ducrot, V. Atayan & U. Wienen (Hgg.), *Ironie et un peu plus. Hommage à Oswald Ducrot pour son 80ème anniversaire* (pp. 9-25). Frankfurt am Main: Lang.
- Nowak, P., Pelikan, J. & Wodak, R. (1990). *"Wir sind alle unschuldige Täter!"*. *Diskurshistorische Studien zum Nachkriegsantisemitismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



- Pirazzini, D. (1999). Rhetorische Fragen in gegenargumentativen Kontexten. In E. Rigotti & S. Cigada (Hgg.), *Rhetoric and argumentation. Proceedings of the international conference*, Lugano, April 22-23, 1997, USI, Facoltà di scienze della comunicazione (pp. 135-142). Tübingen: Niemeyer.
- Scharathow, W. (2007). *Diskurs – Macht – Fremdheit. Gesellschaftliche Polarisierungstendenzen und die mediale Konstruktion von "Fremdheit". Die niederländische Debatte nach dem Mord an Theo van Gogh*. Oldenburg: BIS.
- Schwarz-Friesel, M. (2007). Vorurteile und Hass. Die Sprache als Waffe – verbaler Antisemitismus. In M. Schwarz-Friesel (Hg.), *Sprache und Emotion* (pp. 327-360). Tübingen: Francke.
- Schwarz-Friesel, M. (2010). Aktueller Antisemitismus als ein Phänomen der Mitte. Zur Brisanz des Themas und der Marginalisierung des Problems. In M. Schwarz-Friesel, E. Friesel & J. Reinharz (Hgg.), *Aktueller Antisemitismus. Ein Phänomen der Mitte?* (pp. 1-14). Berlin, New York: de Gruyter.
- Schwarz-Friesel, M. (2013). 'Dies ist kein Hassbrief – sondern eine eigene Meinung über Euch!'. Zur kognitiven und emotionalen Basis der aktuellen antisemitischen Hassrede. In J. Meibauer (Hg.), *Hassrede. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion = Hate speech* (pp. 143-164). Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: CUP.
- Tajfel, H. (1982/2010). *Social identity and intergroup relations*. CUP.
- Wagner, F. (2001). *Implizite sprachliche Diskriminierung als Sprechakt. Lexikalische Indikatoren impliziter Diskriminierung in Medientexten*. Tübingen: Narr.
- Wodak, R. (2012). Discrimination via discourse. Theories, methodologies and examples. *Zeitgeschichte*, 6 (39), 403-421.
- Zingarelli. (2011). *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.



# Sprachnormen, Community Building und Identity Management in der deutschen und französischen Forenkommunikation. Positiv wertende Kommentare in Diskussionsforen zu Schwangerschaft und Geburt

**Nadine RENTEL**

Westfälische Hochschule Zwickau  
Scheffelstr. 39, 08066 Zwickau, Deutschland  
nadine.rentel@fh-zwickau.de

Tant pour la communication débranchée que pour les processus de communication en ligne (et aussi pour la communication dans les médias sociaux), l'intérêt primordial de la recherche sur la politesse s'est concentrée sur les actes de parole classés comme impolis, c'est-à-dire comme infraction aux normes établies par une certaine communauté linguistique. Quand on analyse la communication dans les médias sociaux de manière plus détaillée, il devient évident que les interlocuteurs font souvent des efforts pour créer un consensus. Il est fort probable que ce comportement communicatif est motivé par l'objectif de s'assurer du bon fonctionnement des relations sociales. Contrairement à la communication débranchée, des commentaires positifs, voire des compliments peuvent être destinés à des personnes dont on ne connaît que l'identité virtuelle. La question qui en résulte est celle de savoir si le changement médiatique (de la communication analogue à la digitale) contribue à modifier les normes et les conventions établies du comportement communicatif des interlocuteurs. Très peu d'études se sont centrées sur les fonctions de compliments dans la communication en ligne. Dans le présent article, nous analysons un corpus de commentaires tirés de forums de discussion sur la grossesse et l'accouchement en français et en allemand; nous mettons l'accent sur des compliments se référant aux narrations d'accouchement. Les questions auxquelles nous tentons de trouver des réponses sont les suivantes: par quelles stratégies linguistiques est-ce que les interlocuteurs s'assurent du fonctionnement de leurs relations sociales dans un domaine de discours relativement intime, communiquant avec des personnes qu'ils connaissent à peine? Quelles fonctions est-ce que les compliments exercent dans la communication dans les médias sociaux? Nous appliquons une approche contrastive pour décrire la réalisation linguistique de commentaires favorables, pour faire ressortir des différences ainsi que des convergences entre les deux langues.

## **Mots-clés:**

communication dans les forums, médias sociaux, compliments, communication en ligne, narrations d'accouchement.

## **1. Einleitung**

Der Fokus der Höflichkeitsforschung lag bisher, sowohl was die offline-Kommunikation als auch die Kommunikation in den Sozialen Medien betrifft, auf Sprachhandlungen, die als *face-threatening acts* klassifiziert werden können (so stellt zum Beispiel Ehrhardt in seinen Arbeiten (2011, 2014) zur deutschen und italienischen Forenkommunikation sprachliche Strategien in den Mittelpunkt, mit deren Hilfe Kritik geäußert wird oder Standpunkte kontrovers diskutiert werden). In der Höflichkeitsforschung wird dieses kommunikative Verhalten mit dem Terminus der *face-threatening acts*

bezeichnet und auf bestimmte Parameter der Kommunikation in sozialen Netzwerken (z.B. die Anonymität und die Asynchronizität) zurückgeführt. Betrachtet man jedoch die Kommunikation in den Sozialen Medien detaillierter, zeigt sich die Tendenz, dass die User<sup>1</sup> häufig danach streben, im Rahmen so genannter *face-enhancing acts* (zum Terminus vgl. Kerbrat-Orecchioni (1997)) Konsens zu schaffen, um so unter anderem das Funktionieren ihrer sozialen Beziehungen sicherzustellen (für eine empirische Analyse positiv wertender sprachlicher Handlungen in spanischsprachigen Kommentaren auf Youtube vgl. Bedijs (2014)). Die Vermutung liegt nahe, dass dies mit den zentralen Funktionen der Kommunikation in Sozialen Medien zusammenhängt, wozu unter anderem das *community building* (das Schaffen sozialer Kohäsion zwischen den Kommunikationsteilnehmern) bzw. das *identity management*<sup>2</sup> (das diskursive Aushandeln von Identität) zählen. Komplimente<sup>3</sup> werden in der online-Kommunikation beispielsweise für originelle Status-Updates, für besonders kreativ erzählte Geschichten oder das Posten ansprechender Fotos gemacht. Anders als in der offline-Kommunikation werden Komplimente auch gegenüber völlig Fremden geäußert, deren Identität nicht bekannt ist. Die Frage, die sich daraus ergibt, ist die folgende: Wirken sich die kommunikativen Rahmenbedingungen der Kommunikation in Sozialen Medien auf die diskursive und sprachliche Gestaltung der kommunikativen Handlung des Komplimente-Machens aus? Mit anderen Worten: Beeinflusst der Medienwechsel von der analogen hin zur digitalen Kommunikation im Sprachgebrauch etablierte Konventionen des kommunikativen Handelns?

Bislang wurden die Funktionen der kommunikativen Handlung des Komplimente-Machens bis auf wenige Ausnahmen lediglich für die offline-Kommunikation beschrieben (siehe beispielsweise die Überlegungen zur interkulturellen Dimension von Komplimenten in Heringer (2014: 179); siehe auch Chen (1993), der sich kulturellen Unterschieden auf der Ebene von Höflichkeitsstrategien, spezifischer bezogen auf Reaktionen auf Komplimente von Sprechern des Chinesischen und des amerikanischen Englisch widmet). Der eingangs aufgeworfenen Frage soll anhand einer empirischen Analyse von Kommentaren zu Diskussionsbeiträgen in deutschen und französischen Foren zu Schwangerschaft und Geburt nachgegangen werden. Untersucht werden, in einem ersten Schritt, Anlässe für Komplimente in Kommentaren zu

---

<sup>1</sup> Die maskulinen Personenbezeichnungen beziehen sich in diesem Beitrag sowohl auf männliche als auch auf weibliche Personen.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu die Diskussion zu den Funktionen der Forenkommunikation im vorliegenden Beitrag.

<sup>3</sup> Es stellt sich die Frage, ob hier von Komplimenten oder weiter gefasst von positiv wertenden Sprechhandlungen gesprochen werden soll. Die beiden Bezeichnungen setzen unterschiedliche Akzente und haben ihre Berechtigung. Im vorliegenden Beitrag soll die Bezeichnung *Kompliment* mit Holmes (1988) als Strategie der *positive politeness* bezeichnet werden, die zum Ziel hat, *face management* zu betreiben und die soziale Kohäsion zwischen Kommunikationspartnern zu verstärken.

Geburtsberichten. Hierbei wird eine Eingrenzung auf zwei Kommunikationsanlässe bzw. Unterforen vorgenommen: Erzählungen über schwierige Geburten und Frühgeburten und weiterhin Babygalerien. In einem weiteren Schritt wird die sprachliche Form der Komplimente beschrieben. Ziel ist es, im Rahmen eines sprach- und kulturkontrastiven Ansatzes die diskursive und sprachliche Realisierung der kommunikativen Handlung des Komplimente-Machens zu beschreiben und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den kommunikativen Praktiken der deutschen und französischen Foren aufzudecken.<sup>4</sup> Die empirische Untersuchung basiert auf einer qualitativ orientierten Analyse von jeweils 5 deutschen und drei französischen Diskussionsforen.<sup>5</sup>

## 2. Der kommunikative Kontext der Forenkommunikation

Da Hypertextsorten unterschiedliche Themenkomplexe beinhalten, ist es schwierig, solchen komplexen Texten eine Textfunktion zuzuweisen. Diese Herausforderung besteht wegen der weiteren Verlinkung und der daraus resultierenden Verzeichnistiefe selbst innerhalb einzelner Themenbereiche. In Diskussionsforen zu Schwangerschaft und Geburt scheinen jedoch die Informations- und die Darstellungsfunktion zu dominieren. Zudem kommt der emotionalen Entlastung der Sender eine zentrale Rolle zu, wenn sie über problematische Geburtserlebnisse berichten, diese mit der Community teilen (zum Konzept des *Sharing* in der Online-Kommunikation vgl. John (2013), Tienken (2013) und Wee (2011)) und darüber reflektieren. Es ist weiterhin davon auszugehen, dass User durch ihre Erzählungen danach streben, eine emotionale Reaktion des Lesers hinsichtlich der dargestellten Sachverhalte hervorzurufen. Die Gefühlsrepräsentation in den Texten soll zu Empathie (= "Mitfühlen") und Identifikation (= "eigenes Empfinden von Gefühlen") führen.

Die Kommunikationsteilnehmer sind in der Regel schwangere Frauen (und ggf. deren Partner), junge Mütter und thematisch Interessierte. Junge Mütter, die eine schwierige Geburt bzw. eine Frühgeburt hinter sich haben, können sowohl die Rolle der Ratsuchenden innehaben (wenn es darum geht, wie man am besten mit dem Erlebten umgeht) als auch als Ratgebende fungieren, die ihr Wissen und ihre Erfahrung mit der Community teilen. Wie für die Kommunikation in den Sozialen Medien generell, gilt auch für die untersuchten Foren, dass die Sender zwar ein intendiertes Publikum mitdenken und sowohl

---

<sup>4</sup> Die Frage, ob sich die Funktion(en) und die sprachliche Realisierung von Komplimenten signifikant von der offline-Kommunikation unterscheiden, kann aus Platzgründen nicht vertieft diskutiert werden.

<sup>5</sup> Für das Deutsche wurden die Foren <http://www.erdbeerlounge.de>, <http://www.eltern.de>, <http://www.babyclub.de>, <http://www.netmoms.de>, <http://www.urbia.de> untersucht, während für das Französische die Foren <http://www.infobebes.com>, <http://www.enceinte.com>, <http://www.parents.fr>, <http://mamanpourlavie.com>, <http://www.forumaufeminin.com> einer empirischen Analyse unterzogen wurden.

den Inhalt als auch die Form ihrer Äußerungen daraufhin ausrichten, jedoch können sie nicht sicher sein, wer schließlich den Forenbeitrag rezipiert, da es sich in der öffentlichen Forenkommunikation um ein disperses Publikum handelt; Marwick & Boyd (2010: 1) bezeichnen diesen Sachverhalt mit dem Terminus der *multiple audience*. Selbst bei der Annahme, dass es sich um einen relativ homogenen, thematisch einschlägig interessierten Adressatenkreis handelt, kann der Erfahrungshintergrund der Kommunikationsteilnehmer variieren.

Die Kommunikationssituation in Foren (zu einer detaillierten Diskussion der kommunikativen Parameter der Forenkommunikation vgl. Ehrhardt (2011) und Ehrhardt (2014)) ist als asynchron (raum-zeitlich entkoppelt), virtuell, indirekt und dialogisch zu charakterisieren. Das Kriterium der Dialogizität kann kontrovers diskutiert werden, denn nicht auf alle Forenbeiträge muss eine Reaktion seitens der Community erfolgen, obwohl dies in der Regel erwartet wird. Jedoch erfolgt, anders als in der face-to-face-Kommunikation, die Antwort auf einen Forenbeitrag nicht unbedingt unmittelbar nach dessen Einstellen in das Forum. Eine zeitnahe Reaktion seitens der Community kann die Wertschätzung gegenüber einem Kommunikationspartner ausdrücken, während das Ausbleiben einer Antwort (jedoch nicht zwangsweise) als negatives Urteil interpretiert werden kann, das das mangelnde Interesse der Forenteilnehmer widerspiegelt. Auch die Zahl der einzelnen Threads bzw. Dialogbeiträge kann, abhängig von der Relevanz eines Beitrags, variieren. Die mediale Realisierung ist schriftlich, wobei sich Einflüsse der gesprochenen Sprache in den Texten manifestieren, wie die Beispiele im Folgenden zeigen werden (für die Diskussion der kommunikativen Parameter von Hypertexten vgl. Schröder (2013: 110 ff.)).

### **3. Funktionen der Forenkommunikation**

Forenkommunikation dient unter anderem dazu, soziale Kohäsion zu schaffen und die In-Group-Beziehung zu festigen (" [...] forming communities of shared value" (Zappavigna 2011: 1)). Mit Hilfe gezielt eingesetzter sprachlicher und nicht-sprachlicher Mittel versichern sich die Kommunizierenden gegenseitig ihrer Wertschätzung und festigen den Zusammenhalt innerhalb der virtuellen Gruppe, wohingegen die Beiträge von Kommunikationsteilnehmern, die "extreme" Meinungen vertreten oder gegen die im Forum etablierten Kommunikationsnormen verstoßen, verbal und non-verbal sanktioniert werden. Da die Zahl der Rezipienten eines Foreneintrags theoretisch unbegrenzt ist, verwenden die User häufig Strategien der positiven Selbstdarstellung, um sich als besonders kompetent für die diskutierten Themenbereiche darzustellen. Marwick bezeichnet dieses Phänomen, in dessen Zentrum der kommunikative Aufbau und die Pflege der Online-Identität stehen, als "personal branding" oder als "self-commodification". Um den

angestrebten Effekt erzielen zu können, muss bei der sprachlichen Gestaltung der Forenbeiträge die Identität der Rezipienten mitgedacht werden ("[...] must formulate [...] and choose discussion topics based on imagined audience judgment." (Marwick & Boyd 2010: 11)). Die virtuelle bzw. die online-Identität, die in einem kontinuierlichen diskursiven Prozess kommunikativ ausgehandelt wird, wird im Rahmen der Interaktion mit den Mitgliedern der discourse community geschaffen und muss nicht zwangsweise mit der "realen" Identität der Kommunikationspartner übereinstimmen:

In other words, self-presentation is collaborative. Individuals work together to uphold preferred self-images of themselves and their conversation partners, through strategies like maintaining (or 'saving') face, collectively encouraging social norms, or negotiating power differentials and disagreements. (Marwick & Boyd 2010: 10)

Dieser Prozess des *identity management* ist nicht als starr zu klassifizieren, sondern unterliegt einer ständigen und dynamischen diskursiven (Re-)Validierung und ggf. Modifizierung. Wichtiger als Elemente der offline-Identität, die der Kommunikation des Selbstbilds eines Kommunikationspartners zugrunde liegen mögen, sind somit an den postulierten Erfahrungshintergrund der Rezipienten angepasste verbale und non-verbale Strategien der positiven Selbstdarstellung. Eng damit verbunden ist, abhängig von der thematischen Ausrichtung der Forendiskussion, die diskursive Konstruktion von Expertise, wenn Kommunikationsteilnehmer einen Wissensvorsprung gegenüber den übrigen Mitgliedern der discourse community annehmen (bzw. kommunikativ konstruieren) und sich auf diese Weise aus der Gruppe abheben möchten.

#### 4. Unhöflichkeit und Höflichkeit in der Online-Kommunikation

In der Linguistik herrschte lange Zeit die Auffassung, dass sich die Kommunizierenden in der Online-Kommunikation sehr unhöflich verhalten (vgl. Kayany (1998: 1136)). Nach Suler (2004: 322ff.) sind 6 Faktoren der computervermittelten Kommunikation dafür verantwortlich, dass die Kommunikationsteilnehmer eine geringere Hemmschwelle für das Äußern gesichtsbedrohender Akte haben, darunter die *dissociative anonymity* [= Anonymität: negative Kommentare können geäußert werden, ohne die eigene Identität preiszugeben], *invisibility* [= Unsichtbarkeit: die Kommunikationspartner werden nicht unmittelbar mit den Reaktionen auf ihre Äußerungen konfrontiert], *asynchronicity* [= die Zeitversetztheit der Kommunikation: zwischen einem negativen Kommentar und einer eventuell erfolgenden Gegenäußerung vergeht eine gewisse Zeitspanne] und *minimization of authority* [= ein reduzierter Grad an Autorität, der sich unmittelbar auf der Ebene der Höflichkeit und der verwendeten sprachlichen Mittel manifestiert]. Das Phänomen, in der computervermittelten Kommunikation besonders unhöflich zu agieren, wird als *disinhibition effect* (Enthemmungseffekt) bezeichnet. Auch wenn sich zahlreiche Kommunikationsvorgänge in der Online-Kommunikation durch Unhöflichkeit

auszeichnen, lässt sich jedoch häufig das genaue Gegenteil beobachten. Der Gebrauch höflicher sprachlicher Mittel scheint eine verbreitete Strategie in Online-Diskussionen zu sein, wenn sich beispielsweise Kommunikationspartner gegenseitig Komplimente machen. Der oben beschriebene Enthemmungseffekt kann sich in der Online-Kommunikation, nach Suler, auch in einer besonders höflichen Kommunikation und in einer positiven Evaluierung von User-Beiträgen manifestieren:

Sometimes people share very personal things about themselves. They reveal secret emotions, fears, wishes. They show unusual acts of kindness and generosity, sometimes going out of their way to help others. We may call this benign disinhibition. (Suler 2004: 321)

Dies scheint in den untersuchten Foren zu Schwangerschaft und Geburt der Fall zu sein, wenn User sehr intime, auch körperliche, Erlebnisse und Emotionen mit der Community teilen und dafür positive Bestätigung erfahren. In thematisch als sensibel zu charakterisierenden Diskursbereichen würden explizit kritische bzw. negative Kommentare die Gefahr eines Gesichtsverlusts deutlich erhöhen.

## 5. Die Rolle von Komplimenten in der Kommunikation

Holmes ordnet Komplimente den Strategien von *positive politeness* nach Brown und Levinson (1987) zu, wobei ihre Funktion darin besteht, soziale Distanz zu reduzieren und die Solidarität zwischen Sender und Empfänger zu verstärken:

A compliment is a speech act which explicitly or implicitly attributes credit to someone other than the speaker, usually the person addressed, for some 'good' (possession, characteristic, skill etc.) which is positively valued by the speaker and the hearer. (Holmes 1988: 446)

Während Komplimente in der Regel das Ziel haben, die Bedürfnisse des Empfängers nach Gesichtswahrung zu erfüllen, zeigt die Erfahrung, dass sie dessen Gesicht ebenso bedrohen bzw. gefährden können, denn der Sender dringt durch das Äußern eines Kompliments in die Privatsphäre seines Kommunikationspartners ein und zwingt ihn zu einer situationsadäquaten sprachlichen oder nicht-sprachlichen Reaktion (vgl. Thaler 2012: 100). Je nach Form und Inhalt des Kompliments kann das Kompliment vom Empfänger als unangemessen und damit als verbale Grenzüberschreitung angesehen werden, wobei der Grad der Gesichtsbedrohung situations- und kulturabhängig sein kann (z.B. Bemerkungen zum Aussehen einer Frau). In vielen Kulturen wird erwartet, dass die Kommunikationspartner in der face-to-face-Kommunikation regelmäßig Komplimente äußern, um die soziale Beziehung zu festigen (vgl. Holmes 1988: 447; Herbert 1989: 5). Dies gilt auch, wenn nicht gar in besonderer Weise, für die Kommunikation in Sozialen Medien. Die meisten Social-Media-Plattformen bieten die Möglichkeit, die kommunizierten Inhalte zu kommentieren, indem verbal oder anhand anderer



Strategien (oder mittels visuell-verbaler, multimodaler Kombinationen) Zustimmung oder Ablehnung signalisiert wird. Die besondere Relevanz von Online-Komplimenten für die Forenkommunikation zu Schwangerschaft und Geburt ergibt sich aus der Tatsache, dass die User sehr private, teils intime Inhalte miteinander teilen und der Diskursgemeinschaft ihre Emotionen offenbaren. Dadurch machen sie sich in hohem Maße angreifbar und setzen sich dem Risiko eines Gesichtsverlusts in der Öffentlichkeit aus. Für ihre Mühen erhalten sie von den Mitgliedern der Community Komplimente, die ihnen helfen, ihr Gesicht zu wahren<sup>6</sup> und in ihrer Online- (und Offline-?) Identität bestätigt zu werden. Die Frage ist, welche weiteren, unter Umständen medienspezifischen Funktionen Komplimente in der Forenkommunikation haben. Betrachtet man die Seite derjenigen Forenteilnehmer, die Komplimente machen, spielt sicher das Bestreben nach einer möglichst positiven Selbstdarstellung eine Rolle, da sich die Kommunikationspartner mittels positiv wertender Äußerungen selber einen Expertenstatus zuweisen, der es ihnen erlaubt, Urteile hinsichtlich der Schilderungen anderer Mitglieder der discourse community zu fällen und das Berichtete positiv zu kommentieren.

## 6. Spezifische Anforderungen an Online-Komplimente

Im Vergleich zur face-to-face-Kommunikation stellt die computervermittelte Kommunikation besondere Anforderungen an die sprachliche Handlung des Komplimente-Machens ("impose conversational constraints on language users due principally to the lack of contextual cues" (Park 2008: 2051)).

Nach Park (2008: 2055) können FTAs und FEAs in der computervermittelten Kommunikation in gleicher Weise auftreten wie in der face-to-face-Interaktion. Trotz der Unterschiede in der Wahl konkreter sprachlicher (und nicht-sprachlicher) Strategien ist die computervermittelte Kommunikation nicht völlig von der offline-Kommunikation abgelöst. Es bestehen Überschneidungen, virtuelle und reale Identitäten können ineinander übergehen und sich gegenseitig beeinflussen, so dass die computervermittelte Kommunikation durch soziale und interaktionale Kontextfaktoren beeinflusst wird (vgl. Kayany 1998: 1141).

Zwei Bedingungen sind für die Äußerung eines FEA (und damit eines Kompliments) unabdingbar: Es muss eindeutig sein und der Empfänger muss verstehen, dass es an ihn adressiert ist. Aufgrund der spezifischen Kommunikationsbedingungen, die der Interaktion in Sozialen Medien zugrunde liegen, lassen sich zahlreiche Belege dafür finden, dass Sender bestrebt sind, dies beispielsweise durch Nennen des Namens (oder Pseudonyms) des Adressaten, das Vermeiden von Ironie, das Wiederholen

---

<sup>6</sup> Nicht nur das Gesicht der Sender, sondern auch das der Empfänger kann durch Komplimente gewahrt bzw. positiv bestärkt werden. Zum Konzept des *mutual face work* vgl. die Diskussion weiter unten.

des Kompliments, sprachliches Unterstützen des Kompliments durch möglichst viele positive Attribute, den Gebrauch von Emoticons, Graphemiterationen oder die Wiederholung von Interpunktionszeichen sicherzustellen. Ein falsch verstandenes Kompliment bzw. ein positiv wertender Kommentar, der vom intendierten Rezipienten nicht als solcher erkannt wird, kann die kommunikative Intention der Äußerung im Kontext der computervermittelten Kommunikation im schlimmsten Fall in das Gegenteil umkehren, denn anders als in der face-to-face-Kommunikation sind Nachfragen und klärende Erläuterungen lediglich zeitlich versetzt möglich. Zudem fallen non- und paraverbale Ausdrucksressourcen, die der Disambiguierung des verbalen Inhalts dienen, weg.

Die sprachliche Handlung des Komplimente-Machens (und deren situationsadäquate Versprachlichung) ist von hoher Relevanz für die soziale Identität der Kommunikationspartner im Online-Diskurs. Tajfel (1974: 69) definiert "social identity" als "that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the emotional significance attached to that membership". Ein Individuum ist also nicht nur bestrebt, sein eigenes Gesicht zu wahren, sondern auch das der übrigen Mitglieder der sozialen Gruppe, der es angehört. Wird ein Mitglied der Community beleidigt, bedroht oder anderweitig herabgesetzt, empfindet das Individuum den Gesichtsverlust mit. Dies resultiert aus der Tatsache, dass das Individuum Teile seiner eigenen sozialen Identität und damit des eigenen *face* mit den übrigen Mitgliedern der Gruppe teilt. Sprechakte wie Komplimentieren oder Beleidigen treffen somit immer die Gesamtheit einer Gruppe (*shared face*).

## 7. Ergebnisdiskussion: Anlässe für Komplimente

In den folgenden Abschnitten wird zusammengestellt, zu welchen Anlässen die User in den untersuchten deutschen und französischen Foren Komplimente machen. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, wurden lediglich positive Reaktionen auf Berichte über schwierige Geburten und Frühgeburten sowie positiv wertende Kommentare zu Babygalerien ausgewertet.

### 7.1 Anlässe für Komplimente im Deutschen

Die übergeordnete Funktion von Komplimenten im deutschen Korpus besteht im Festigen der In-group-Beziehung. Zudem wird durch Komplimente in vielen Fällen die eigene Urteilskompetenz der Sender verstärkt, die sich durch positiv wertende Kommentare einen Expertenstatus zuweisen. Im Einzelnen treten Komplimente im deutschen Korpus zu den folgenden Anlässen auf:

- Komplimente zur Namensgebung
- Komplimente zu geposteten Babyfotos
- Anerkennen der physischen und psychischen Leistung bei der Geburt

- Anerkennen der physischen und psychischen Leistung bei gleichzeitiger Abschwächung der eigenen Probleme
- Komplimente für eine besonders anschauliche oder emotionale Schilderung
- Indirekte Komplimente an die Klinik
- Indirekte Komplimente an das zu früh geborene Kind
- Metakommunikation: Komplimente für das Initiieren des Forums/ des Threads oder zur Verwaltung des Forums
- Eigenkomplimente (zum Umgang mit einer schwierigen Situation)
- Komplimente als Bezugnahme auf Eigenkomplimente

In den folgenden Abschnitten werden ausgewählte Beispiele aus dem Korpus diskutiert, in denen User ihren Kommunikationspartnern Komplimente machen.

### 7.1.1 Komplimente zum Forum

Die zentrale Funktion von Komplimenten, die bezüglich der Forenverwaltung oder hinsichtlich der Existenz des Forums gemacht werden, besteht im Community Building, im gegenseitigen Solidarisieren der Forenmitglieder und im Ausdruck der Wertschätzung für die anderen User:<sup>7</sup>

- (1) Hallo, *finde dieses Forum mehr als Klasse*, denn mit Früchen [sic!] ist doch so manches anders.
- (2) Es freut mich, dass dieses Thread nicht gelöscht wird!!*War eine gute Idee!!*
- (3) Hallo, Bin auf die Seite gestoßen und *finde sie echt toll*.
- (4) Vor zwei Jahren, als er noch für 3 Monate im Krankenhaus war, habe ich hier viel Unterstützung und Zuspruch gefunden... dafür ganz herzliches DANKESCHÖN!

### 7.1.2 Eigenkomplimente

In einigen Fällen machen sich User selber Komplimente, wenn sie rückblickend über einen schwierigen Geburtsverlauf oder die ersten Tage mit einem zu früh geborenen Säugling berichten. Selten erfolgt auf solche Eigenkomplimente in den deutschen Foren eine kritische Stellungnahme; statt einer verbalen Sanktion wird in der Regel die Solidarität unter den Usern durch Entgegnung eines verstärkenden Kompliments bestätigt. Im folgenden Beleg wird ein Eigenkompliment zu einer schwierigen Geburt mit einem positiven Kompliment beantwortet:

- (5) doch wenn ich dann die jungs sehe, die schon bei der OP totgeglaubt waren, kann ich nur sagen, wir hatten verdammt viel kraft. damals sagte ich immer, ich bin zu klein für sooo viel schmerz. doch nun kann *ich mit stolzgeschwellter brust sagen, dass ich größer bin als jeglicher schmerz!*

---

<sup>7</sup> Die relevanten Stellen in den Forenbeiträgen sind im Beitrag kursiv gesetzt. Diese typographische Markierung lässt sich in den Originalbeiträgen nicht nachweisen.

- (6) Der letzte Satz *ist sehr schön* den du geschrieben hast, du bist grösser als jeglicher Schmerz. *Das habt ihr echt toll gemacht.*

Das Erleben einer problematischen Geburt verleiht den Kommunizierenden die Legitimation, die als positiv erachtete Leistung sprachlich explizit hervorzuheben. Hinzu kommt, dass die User gegenüber einem Teil der Rezipienten über einen Wissens- bzw. Erfahrungsvorsprung verfügen, den es kommunikativ hervorzuheben gilt.

### 7.1.3 Komplimente an Dritte

Indirekte Komplimente an Dritte, die nicht an der Forenkommunikation teilnehmen und diese somit nicht rezipieren können, ergehen im deutschen Forum an die Geburtsklinik oder an das zu früh geborene Baby. Der Klinik wird für den professionellen Umgang mit dem Frühgeborenen gedankt, das eigene Kind erhält Komplimente dafür, wie gut es mit der Situation umgegangen ist. Durch die Komplimente an die Klinik wird zugleich die Urteilskompetenz der Sender und somit das eigene *positive face* bestärkt. Das Kompliment an das eigene Kind drückt neben dem Stolz der Eltern die Wertschätzung für den eigenen Umgang mit dem Baby aus:

- (7) Außerdem gilt *mein Dank* dem Ärzteteam die uns in der Zeit sowohl ärztlich als auch menschlich zur Seite standen.
- (8) *Wir sind stolz* über seine Energie und Stärke die er bewiesen hat !
- (9) trotzdem sind wir *SUPERSTOLZ* auf unseren großen sohnemann und auf das was er geleistet hat.
- (10) Er ist unser Sonnenschein *und ich bin sehr, sehr stolz auf ihn* denn er hat in seinen so kurzen Leben schon so viel mitmachen müssen *und war dabei soooooooooooooooooo tapfer.*

Die Komplimente an das eigene Kind werden in den letzten beiden Belegen durch Setzen von Majuskeln und Graphemiteration intensiviert.

### 7.1.4 Aufwerten der anderen Userinnen durch das Abschwächen der eigenen Situation

Das Abschwächen der eigenen Situation ist in den deutschen Foren eine sprachlich-diskursive Strategie, durch die sich die User hinter den anderen Mitgliedern der discourse community zurücknehmen und dadurch ihr eigenes Gesicht sowie das der Kommunikationspartner positiv bestärken. Durch das Herabspielen der eigenen Situation wird der Umgang der anderen User mit dem Schicksal einer Frühgeburt aufgewertet:

- (11) Also, wenn ich eure Geschichten so höre, kann ich mich, für meine Schwangerschaft wirklich bedanken...
- (12) Jetzt weiß ich nicht [sic!] ob ich eine wirkliche Frühchenmama bin, da wir eigentlich ja keine Probleme hatten und auch nur 8 Tage im KH waren. *Im Gegensatz zu anderen Frühchen ist unsere Geschichte ja gar keine richtige Frühchengeschichte.*

## 7.2 Anlässe für Komplimente im Französischen

Die meisten Komplimente in den französischen Foren werden für hilfreiche Ratschläge bzw. Berichte gemacht. Wie in den deutschen Foren dienen sie primär dem Festigen der In-group-Beziehung.

- Kompliment für einen hilfreichen Ratschlag bzw. Bericht
- Anerkennen der physischen und psychischen Leistung bei schwieriger Geburt bzw. Frühgeburt
- Komplimente für eine besonders anschauliche oder emotionale Schilderung
- Komplimente zu geposteten Babyfotos
- Indirekte Komplimente an den Kinderarzt, der sich im Umgang mit dem Frühchen als besonders kompetent erwiesen hat (selten)
- Indirektes Kompliment an eigene Babys (selten)

### 7.2.1 Komplimente für einen hilfreichen Bericht

Komplimente für hilfreiche Ratschläge oder Berichte werden in den französischen Foren häufig in der Form des Sich-Bedankens gemacht. In einigen Fällen (siehe Beispiel 16) wird auf dieses Kompliment explizit Bezug genommen. Konventionalisierte Höflichkeitsstrategien und kommunikative Routinen scheinen im französischen Forum eine größere Rolle zu spielen als im deutschen Korpus, wie die später diskutierten Belege zur sprachlichen Strategie des Sich-Bedankens zeigen werden. Der Dank für einen hilfreichen Ratschlag oder Bericht steht in den französischen Foren zudem häufig mit der Funktion der Eröffnung des eigenen Beitrags am Anfang des Online-Kompliments (Beispiel 13; sämtliche Rechtschreibfehler in den in diesem Beitrag diskutierten Beispielen treten im Originaltext auf und wurden unverändert übernommen):

- (13) *Je vous remercie énormément pour votre témoignage ! Cela m'aide beaucoup [...]*
- (14) *C'est toujours enrichissant de lire des témoignages donc merci d'avoir pris du temps pour moi ..*
- (15) *Je remercie toutes les filles qui ont prit la peine de répondre à mes inquiétudes, cela m'a aidé à penser à autre chose et à me rassurer.*
- (16) *Ravie d'avoir pu t'aider, si j'ai d'autres idées, je te les transmet !!*

### 7.2.2 Anerkennen der physischen und psychischen Leistung bei einer Frühgeburt

Die Online-Komplimente im Kontext des Anerkennens der physischen oder psychischen Leistung bei einer Frühgeburt werden, wie im deutschen Korpus beobachtet, häufig durch die Interpunktion intensiviert:

- (17) *Merci CHRISSYETJUSTIN pour ton témoignage! Félicitation! Quelle épreuve vous avez eux!*

- (18) Car aujourd'hui j'ai *les plus beaux bébés du monde !!!*
- (19) maintenant je reste sur le fofo *pour faire comme les filles qui l'ont fais pour moi rassurer*  
et aussi pour discuter...

Beleg 18 enthält ein im französischen Korpus vergleichsweise selten auftretendes Eigenkompliment, das sich auf die eigenen Kinder bezieht; es wird jedoch leicht ironisierend durch den Gebrauch von Emoticons (im Beispiel nicht dargestellt) abgeschwächt. Durch diese Hedging-Strategie verringert der User das Risiko, von den übrigen Mitgliedern des Forums als zu selbstbewusst wahrgenommen zu werden und damit sein Gesicht zu verlieren. In Beleg 19 liegt ein indirektes Kompliment an alle User des Forums, nicht an ein bestimmtes Mitglied, vor, wenn Dank für eine hilfreiche Diskussion und das Vorhaben geäußert werden, die gewonnen Erkenntnisse im Kontext der Forenkommunikation an andere User weiterzugeben. Im Vordergrund steht hier wiederum die Funktion des Community Building (siehe die Ausführungen zur Metakommunikation im deutschen Korpus, in deren Kontext die hohe Qualität des Forums hervorgehoben wird).

## 8. Ergebnisdiskussion: Die sprachliche Form von Komplimenten

Bei der Beschreibung der sprachlichen Form von Komplimenten ist die Frage zentral, anhand welcher Strategien sich potentiell Fremde im Kontext eines relativ persönlichen und intimen Diskursbereiches einander des guten Funktionierens der sozialen Beziehung versichern.

### 8.1 Das deutsche Korpus

Aus Platzgründen werden an dieser Stelle wieder ausgewählte sprachliche Strategien vorgestellt, die die User in den untersuchten deutschen Foren in ihren Komplimenten verwenden. Vereinzelt sprachliche Strategien wurden bereits aus den Beispielen zu den Komplimentanlässen deutlich.

#### 8.1.1 Interjektionen

Interjektionen werden im deutschen Korpus häufig mit Emoticons, mehreren Ausrufungszeichen oder Graphemiterationen kombiniert, wodurch die positive Wertung noch verstärkt wird:

- (20) *respekt!!* wie lang war sie denn dabei?
- (21) *wahnsinn* deine kleine! immer wieder süße bilder! Beijinhos
- (22) *Donnerwetter!* Alles deine Mäuse in den Tickern?
- (23) *Waaahnsinn!!*

In allen Belegen sollen die Wertschätzung, der Respekt oder gar die Bewunderung hinsichtlich der Geburtserzählungen oder der Präsentation der Neugeborenen ausgedrückt werden.

### 8.1.2 Die Subjektivierung von Komplimenten

Eine sprachliche Strategie, die für die deutschen Foren charakteristisch zu sein scheint, besteht darin, vorgenommene positive Wertungen zu subjektivieren. Durch die Subjektivierung eines Kompliments wird in erster Linie das Eindringen in die Privatsphäre der anderen User abgeschwächt, denn wie bereits angesprochen, kann ein Kompliment, auch wenn es ausschließlich positiv intendiert ist, vom Rezipienten als unangemessen empfunden werden. Dieses Risiko wird durch die spezifischen kommunikativen Parameter der computervermittelten Kommunikation (Wegfall non- und paraverbalen Ressourcen, zeitliche Asynchronizität) noch verstärkt. Um Missverständnisse auszuschließen, nehmen die User in einigen Fällen eine Abschwächung des Kompliments durch sprachliche Subjektivierung vor (in den folgenden Belegen durch das Verb *finden* und die Verbalphrase *das Gefühl haben* in der 1. Person Singular):

(24) Hallo, *ich finde den Namen auch sehr schön!!*

(25) *finde ich auch - so ein schöner Name*, den hat wenigstens nicht jedes Kind.

(26) Ich entdeckte jetzt erst diese Seite bei euch *und habe das Gefühl, "hier bin ich richtig"*

Werdende Eltern verwenden in der Regel viel Zeit und Mühe für die Suche nach dem passenden Vornamen für ihr zukünftiges Kind, da der Name nicht nur ein Zeichen von Stilsicherheit, Kreativität und ästhetischem Bewusstsein der Eltern ist, sondern u.a. die soziale Schichtzugehörigkeit widerspiegeln kann. Angehörige einer Sprachgemeinschaft assoziieren bestimmte Attribute wie Intelligenz, Sympathie oder Attraktivität mit Vornamen. Dieser Verantwortung bzw. der Auswirkungen der Namenswahl auf das gesamte Leben ihres Nachwuchses sind sich die künftigen Eltern bewusst und reagieren daher häufig sensibel auf negative Bewertungen ihrer Wahl. Mit Hilfe sprachlicher Subjektivierungsstrategien heben die Sender in den untersuchten Belegen hervor, dass das geäußerte Kompliment lediglich auf ihrer persönlichen Meinung und ihrem individuellen Geschmacksurteil basiert und von der community durchaus kritisch hinterfragt werden kann; die Strategie dient ebenfalls dem Hervorheben der Tatsache, dass die User sich mit ihrem Werturteil nicht über die anderen Kommunikationsteilnehmer stellen wollen, da sie keine Allgemeingültigkeit des positiven Kommentars intendieren.

Im Kontext der oben dargestellten Diskussion zur Namensgebung erfolgt in den Beispielen 24 und 25 eine In-group-Verstärkung, wenn sich die User einem ersten positiven Kommentar zur Namensgebung anschließen.

### 8.1.3 Routineformeln

Durch Komplimente zur Namensgebung schreiben sich die User die Kompetenz zu, über geschmackliche Fragen urteilen zu können; der

"exquisite" Geschmack wird somit nicht nur dem Empfänger des Kompliments, sondern in gleicher Weise dem Sender zugeschrieben (*mutual face work*):

(27) *Gratulation* zur Namenswahl! Gute Entscheidung!:)Du hast einen exquisiten Geschmack.

Häufig lassen sich dabei im Korpus Routineformeln wie z.B. *Gratulation* finden. Der Gebrauch standardisierter sprachlicher Mittel erlaubt es den Sendern, die kommunikative Situation des Komplimente-Machens ohne großen kognitiven Aufwand zu bewältigen; zudem wird durch das Zurückgreifen auf kommunikative Routinen, die den Sprechern des Deutschen vertraut sind, das Risiko von Missverständnissen verringert. Der Nachteil besteht darin, dass sich die User nicht durch eine besonders kreative Versprachlichung aus der Masse hervorheben und ihr eigenes positives Selbstbild verstärken können. Abschließend ist anzuführen, dass der kognitive Aufwand, der sprachlicher Kreativität zugrunde liegt, vermutlich von Empfängern ebenfalls positiv goutiert wird.

#### 8.1.4 Metaphern

Metaphern beziehen sich im deutschen Korpus auf das Aussehen der Babys, das sich geposteten Fotos entnehmen lässt. Neben Metaphern, die aus der face-to-face-Kommunikation und aus anderen schriftlich realisierten Textsorten bekannt sind, lassen sich individuelle und kreative Metaphern finden:

(28) so eine süße *Zuckerschnecke*:liebe:

(29) Was für ein entzückender *Grinsekeks*! Den habt ihr aber gut hingekriegt!

(30) Ein niedlicher *Sonnenschein!!!*

Wie im vorhergehenden Abschnitt bereits erwähnt, sind es vor allem die letztgenannten, über das Standardrepertoire einer Einzelsprache hinausgehenden Metaphern, die es einerseits den Usern erlauben, sich im Rahmen des *identity management* zu positionieren und die andererseits eine besondere Wertschätzung gegenüber den Rezipienten zum Ausdruck bringen.

#### 8.1.5 "Bewundern", "beeindruckt sein", "eine Gänsehaut haben / bekommen"

Häufig lassen sich in den Komplimenten im deutschen Korpus die Verben bzw. Ausdrücke *bewundern*, *beeindruckt sein* und *eine Gänsehaut haben* nachweisen. Auf diese Weise wird sehr explizit der Wertschätzung gegenüber den anderen Forenmitgliedern Ausdruck verliehen:

(31) An alle mamis die viiiiiiiel früher ihr kinder geboren haben: *Ich bewundere eure kraft* das ihr die lange zeit im KH durch gestanden habt.

(32) Hallo!

Als erstes will ich sagen *das ich schwer beeindruckt* von all den Frühchen und deren Eltern *bin*. Mein Sohn kam "nur" vier Wochen zu früh und ich denke es ist auch kaum erwähnenswert.



- (33) *Hab gerade eine Gänsehaut*, diese ganze Geschichte und euer Erlebtes und dann so ein Wonnepoppen!
- (34) Bei deiner Geschichte habe ich *eine richtige Gänsehaut bekommen*.
- (35) *Ich lass dich mal hochleben*, du hast es noch 5 Wochen geschafft es aufzuhalten.

Die Wendung *eine Gänsehaut haben/bekommen* unterstreicht die positive Bewertung und die Wirkung einer gelungenen und authentischen Schilderung einer Frühgeburt einer Userin auf ein Forenmitglied. Die positive Wertung kann sich dabei sowohl auf den Inhalt als auch auf die Form der Erzählung beziehen. Im letzten Beispiel wird das performative *Hochleben lassen* durch die Partikel *mal* modifiziert, wodurch der informelle Charakter und der Grad der Vertrautheit zwischen den Kommunikationspartnern hervorgehoben werden.

## 8.2 Das französische Korpus

Hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Mittel, die dazu dienen, anderen Forenmitgliedern oder Dritten Komplimente zu machen, lässt sich im Französischen eine geringere Varianz feststellen als im Deutschen.

- (36) moi aussi j ai une pédatre *super sympa* on parle juste de ce que ma fille fait et non de se qu'elle devrait faire !
- (37) Ton petit boy est *très mignon* en tout cas ..
- (38) *ton temoignage me rassure* car j'entends de tout et de rien

In den meisten Fällen verwenden die User positive Attribute, die in vielen Fällen lexikalisch gesteigert werden, und das Verb *rassurer*, das häufig dazu dient, den Sendern für eine gelungene Schilderung zu danken. Charakteristisch ist weiterhin die Sprachhandlung des Sich-Bedankens, die im Rahmen der Diskussion von Komplimentanlässen diskutiert wurde.

## 9. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kommunikation in den Sozialen Medien nicht als völlig abgelöst vom offline-Kontext betrachtet werden kann. Die User sind kontinuierlich bestrebt, ihre soziale Identität und das *shared face* sowohl online als auch offline zu pflegen. Diese Interdependenz von virtueller und "echter" Identität muss bei der Erforschung des Online-Diskurses berücksichtigt werden. In den untersuchten Forenbeiträgen sollen das eigene Gesicht und jenes der übrigen Mitglieder einer Community durch das Posten positiver Kommentare bzw. Komplimente bewahrt und gestärkt werden, wobei das *mutual face* auf der Grundlage gemeinsamer Elemente der sozialen Identität gepflegt wird.

Ein zentraler Unterschied zwischen der offline- und der online-Realität ist die Tatsache, dass sich die Kommunikationspartner in der computervermittelten Kommunikation aufgrund ihrer Asynchronizität unabhängig von Ort und Zeit austauschen können. Auch ist die Anzahl der Mitglieder von online-Gruppen in

der Regel größer als in der face-to-face-Kommunikation, und die Mitglieder können über die ganze Welt verteilt sein. Es müsste aber noch empirisch untersucht werden, ob die unterschiedlichen kommunikativen Parameter sich sprachlich niederschlagen, denn eine größere Distanz kann auch zu verstärkter sprachlicher Emotionalisierung führen.

Mittels Komplimenten in Diskussionsforen zu Schwangerschaft und Geburt zeigen sich die Kommunikationspartner solidarisch mit den anderen Forenmitgliedern und verstärken das Gefühl der Gruppenadhäsion. Dies ist im Kontext des Offenbarens intimer Empfindungen und der Thematisierung von Körperlichem von besonderer Bedeutung. Online-Komplimente dienen in beiden untersuchten Sprachen primär der Festigung der In-group-Beziehung.

Was die Anlässe für Komplimente angeht, so beziehen sich diese sowohl in den deutschen als auch in den französischen Foren zu Schwangerschaft und Geburt in der Regel auf hilfreiche Ratschläge und Berichte, auf das Anerkennen physischer und psychischer Leistungen und werden für die Form der Schilderung gemacht. Indirekte Komplimente, Eigenkomplimente, Komplimente für das Forum und dessen Verwaltung sowie das Abschwächen der eigenen Situation treten im französischen Korpus, anders als im deutschen Material, hingegen nur sehr selten auf.

Die Analyse der sprachlichen Form der Online-Komplimente zeigt, dass die Varianz hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Strategien in den französischen Foren geringer zu sein scheint als in den deutschen Foren. Zudem spielt die formelhafte, konventionalisierte Form des Komplimente-Machens in den französischen Foren eine größere Rolle als im deutschen Korpus. In beiden Korpora verwenden die User Emoticons und setzen die Interpunktion gezielt ein, um Komplimente zu intensivieren, diese eindeutig zu machen und Missverständnisse zu vermeiden. Graphemiterationen und positive Attribute sowie Routineformeln dienen weiterhin dem Ausdruck von Komplimenten. In den französischen Foren werden Komplimente sehr häufig durch die Sprachhandlung des *Sich-Bedankens* realisiert. Hingegen lassen sich im Vergleich zum deutschen Korpus seltener Interjektionen und Metaphern nachweisen, was wiederum den höheren Grad an Formelhaftigkeit der französischen Diskussionsbeiträge zu unterstreichen scheint. In den französischen Foren findet zudem seltener eine Subjektivierung des Kompliments statt, die im Deutschen zum Beispiel durch den Gebrauch bestimmter Verben (*finden; das Gefühl haben*) in der 1. Person Singular erfolgt.

Da sich die Funktion und die Versprachlichung von Komplimenten in ausgewählten Online Communities in unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen stark voneinander unterscheiden können, sollen in weiteren Studien zusätzliche Einzelsprachen berücksichtigt werden, um übergeordnete

Konstanten einerseits und kulturspezifische Strategien andererseits herausarbeiten zu können.

## LITERATUR

- Bedijs, K. (2014). Shared face and face enhancing behaviour in social media: commenting on the Spanish goalkeeper's tears on Youtube. In K. Bedijs, G. Held & C. Maaß (Hgg.), *Face work and social media* (pp. 135-156). Münster: LIT.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: some universals of language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, R. (1993). Responding to compliments. A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics*, 20 (1), 49-75.
- Ehrhardt, C. (2011). Höflichkeitsbegriffe – am Beispiel von Höflichkeit und Höflichkeitsbewusstsein in Internetforen. In C. Ehrhardt, E. Neuland & H. Yamashita (Hgg.), *Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz* (pp. 27-44). Frankfurt/Main: Lang.
- Ehrhardt, C. (2014). Politeness and face work in German forum communication. In K. Bedijs, G. Held & C. Maaß (Hgg.), *Face work and social media*. Münster: LIT.
- Herbert, R. K. (1989). The ethnography of English compliments and compliment responses: a contrastive sketch. In W. Oleksy (Hg.), *Contrastive pragmatics* (pp. 3-35). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Heringer, H.-J. (2014). *Interkulturelle Kommunikation*. 4., durchgesehene und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke.
- Holmes, J. (1988). Paying compliments: a sex-preferential politeness strategy. *Journal of Pragmatics*, 12 (4), 445-465.
- John, N. A. (2013). Sharing and Web 2.0: The emergence of a keyword. *New Media & Society* 15 (2), 167-182.
- Kayany, J. M. (1998). Contexts of uninhibited online behavior: flaming in social newsgroups on usenet. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 49 (12), 1135-1141.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). A multilevel approach in the study of talk in interaction. *Pragmatics*, 71, 1-20.
- Marwick, A. & Boyd, D. (2010). I tweet honestly, I tweet passionately: twitter users, context collapse, and the imagined internet. *New Media and Society*. Online: <http://nms.sagepub.com/content/early/2010/06/22/1461444810365313.full.pdf+html> (letzter Zugriff: 6.5.2012).
- Park, J. (2008). Linguistic politeness and face-work in computer-mediated communication. Part 1: a theoretical framework. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 59 (13), 2051-2059.
- Schröder, T. (2013). *Marketingstrategien auf Unternehmenswebsites im internationalen Vergleich. Eine hypertextlinguistische und kulturkontrastive Analyse kommerzieller Websites aus Deutschland, Frankreich, Spanien, Großbritannien und den USA*. Tübingen: Narr.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7 (3), 321-326.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13 (2), 65-93.
- Thaler, V. (2012). *Sprachliche Höflichkeit in computervermittelter Kommunikation*. Tübingen: Stauffenburg.
- Tienken, S. (2013). Sharing. Zum Teilen von Erzählungen in Onlineforen. In L. Álvarez López, C. Seiler Brylla, P. Shaw (Hgg.), *Computer-Mediated Discourse across Languages*. Stockholm: Acta.

Wee, L. (2011). Sharing as an activity type. *Text & Talk*, 31: 3 (3), 355-373.

Zappavigna, M. (2011). Ambient affiliation: a linguistic perspective on Twitter. *New Media & Society*.  
Online: <http://nms.sagepub.com/content/early/2011/05/26/1461444810385097.full.pdf+html>  
(letzter Zugriff: 7.3.2012).

# Capturing editorial gatekeeping through the analysis of argumentation in editorial conference discussions

**Margherita LUCIANI, Andrea ROCCI & Marta ZAMPA**

Università della Svizzera italiana

Institute of Argumentation, Linguistics and Semiotics

Via G. Buffi 13, 6900 Lugano, Switzerland

margherita.luciani@usi.ch

Il presente articolo analizza le riunioni di redazione come attività argomentative, attraverso le quali si realizza la funzione di *gatekeeping* entro le organizzazioni mediatiche. Particolare attenzione viene devoluta alle diverse norme che regolano le decisioni editoriali, e al rapporto tra queste norme e il dispiegarsi delle argomentazioni nelle discussioni. Ci si ricollega qui a una svolta nella ricerca sul gatekeeping: lo studio di Clayman & Reisner (1998) che considera le riunioni di redazione come luogo in cui il gatekeeping viene esercitato nell'interazione verbale. Questo approccio apre un campo di intervento promettente per l'applicazione della teoria dell'argomentazione allo studio delle norme e dei processi di decisione delle organizzazioni mediatiche. L'analisi mostra che emergono tre tipi distinti di discussione argomentativa entro l'*activity type* della riunione. Accanto a discussioni deliberative legate a singole decisioni editoriali, troviamo infatti discussioni concernenti la valutazione di decisioni passate e delle norme vigenti in redazione.

## **Parole chiave:**

riunioni di redazione, argomentazione, *gatekeeping*, norme editoriali, processi decisionali.

## **1. Introduction**

Traditionally, news media have been considered institutions that perform a "gatekeeping" function (White 1964 [1950]), i.e. that filter informations concerning what happens in the world in order to make them available to the public. Early studies concerning gatekeeping focused either on purely individualistic frameworks (e.g. Gieber 1964; White 1964 [1950]) or on sociological frameworks, considering gatekeeping as dominated by social forces and abstract criteria (e.g., Brown 1979; Shoemaker 1991). These approaches, however, do not examine how this function is actually performed in the everyday life of news organizations. The present paper aims at filling this gap by taking an interactional approach to gatekeeping (following Clayman and Reisner 1998, cf. section 4), considering in particular the argumentative dimension of newsroom discussions. Looking at argumentation, i.e., at the practices of socialized reasoning and reason-giving, may shed light on the way in which news organizations select stories and decide about their placement and mode of presentation. Our focus lies on the norms regulating editorial decisions, and on the relation between these norms and the development of argumentation in the discussions. In the newsroom, such norms often concern *news values*, i.e., newsworthiness criteria used by the journalists to distinguish

what events should become news (cf. section 3). We claim that the analysis of argumentation is a promising method for capturing editorial gatekeeping and uncovering different types of journalistic norms applied in different types of newsroom discussions. Our data are three registered and transcribed editorial conferences from the newsrooms of a television news bulletin and of a newspaper (cf. section 5).<sup>1</sup> They will be analyzed by means of Pragma-Dialectics (van Eemeren & Grootendorst 2004), providing an overview of how argumentation unfolds in the discussion.

Our paper is organized as follows. In section 2, we define our understanding of argumentation and our approach to reconstructing the context in which argumentation emerges. In section 3, some traditional approaches to gatekeeping are illustrated. In section 4, we introduce the interactional approach we adopt in studying gatekeeping and further elaborate on the notion of news values. Corpus description follows in section 5. Section 6 presents three case studies, in which three types of norms regulating editorial decisions are identified, and the relation between these norms and the development of argumentation is discussed.

## **2. Modern and contemporary developments of argumentation theory**

In order to set out the main objective of the study, it is important to define what we mean by argumentative analysis.

We stage our research in the framework of the Amsterdam school of argumentation, which has originated an articulated and systematic research framework called Pragma-Dialectics (PD).

According to P-D, argumentation is a

verbal, social, and rational activity aimed at convincing a reasonable critic of the acceptability of a standpoint by putting forward a constellation of propositions justifying or refuting the standpoint (van Eemeren & Grootendorst 2004: 1).

Within P-D, a model of the argumentative discussion has been elaborated that is based on the notion of reasonableness. P-D can be thus classified as

a normative approach, which aims not only at describing argumentative practices, but also at confronting them against a normative dialectical standard represented by the ideal model of a critical discussion, *i.e.* of a discussion where both parties (the protagonist and the antagonist) are committed to solve their difference of opinion by means of reasonable argumentation, *i.e.* by critically testing their arguments (Rigotti & Greco Morasso 2009: 34).

The model of a critical discussion comprehends four ideal stages, which are not ordered in a rigid chronological sequence, but rather identify the essential components of a reasonable problem-solving exchange. These are: defining

---

<sup>1</sup> The present study is part of the Swiss National Science Foundation research project "Argumentation in newsmaking process and product" (SNF PDFMP1\_137181/1, 2012-2015).

what the divergence of opinion is about and what are the standpoints of the arguers (confrontation stage); establishing the relevant common ground of the discussants (opening stage); introducing arguments in favor of the standpoints and criticizing them (argumentation stage); verifying the outcome of the discussion (concluding stage) (Rigotti & Greco Morasso 2009).

Recently, studies in argumentation have extended their focus to the analysis of argumentative practices in real life interactions. This shift is necessary to put ideal models to the test and to better understand how actual practices deviate from them, which could eventually contribute to improving the model itself. In order to study argumentation in context, tools for reconstructing the context are needed. In this paper, we apply the model of communication context developed by Rigotti & Rocci (2006) to the characterization of media organizations. According to this model, the social context of communication has an institutionalized and an interpersonal dimension. The description of the institutionalized dimension is based on the key-notion of *activity type*, composed of an *interaction field* and of an *interaction scheme*. Interaction fields are the segment of social reality in which the interaction takes place and that is affected by the interaction. Interaction schemes are part of a virtual social reality, as they consist of culturally shared knowledge determining certain roles (Rigotti & Rocci 2006: 173). Examples of interaction schemes are *deliberation* and *advertising*. Both are "culturally shared recipes" (ibid.) suitable for a certain category of goals: deliberation for taking shared decisions on a common problem, advertising for persuading people to buy products.

### 3. The gatekeeping concept

Two main trends characterize the study of gatekeeping: the psychological and the sociological approach.

It is in the framework of the psychological approach that we find the first occurrence of the terms *gatekeeping* and *communication* together (Lewin 1947). Lewin's "theory of channels and gate keepers" was developed as a means of understanding how one could produce widespread social changes in a community, and his major examples involved changing food habits of a population (Shoemaker & Vos 2009). According to Lewin gatekeeping is a process of filtering, which involves various decision-making processes. In the case of food, he maintains that the gatekeeper, namely the decision-maker, determines if a certain food item enters through a channel or not.

However,

this situation holds not only for food channels but also for the traveling of a news item through certain communication channels in a group, for movement of goods, and the social locomotion of individuals in many organizations (Lewin 1951: 187).

The psychological-individualistic research line illustrated by Lewin's approach, gave much weight to the gatekeeping process itself in individualistic and

psychological terms, even though Lewin viewed the societal impact of gatekeepers as a matter of "group dynamics" and hence as a basic problem for sociology:

this research is an example of a sociological investigation to determine who the gatekeeper is and therefore to determine whose psychology has to be studied, who has to be educated if a change is to be accomplished (Lewin 1947: 146).

Secondly, besides the psychological approach, there is a sociological approach to the study of news production, highlighting that gatekeeping can be studied in a variety of ways. For instance, Schramm noted that more attention should be paid to

the flow of the news through the organization, the points at which decisions are made, the pattern of authority and influence, the kind of values and standards that come into use in given places and under given conditions (Schramm 1963: 17).

Moreover, Brown (1979) highlights how gatekeeping may be affected by societal interests: he compares media coverage of population and family planning items with an index of business instability. The results show that population and family planning coverage correlated strongly with business instability. That is, the less stable business institutions are, the more the press publishes population and family planning stories. This lead to the conclusion that

gatekeeping in the area, far from being a random process, faithfully mirrors the perceptions of society. The gatekeeper decisions, while made subjectively, are closely attuned to audience interests rather than being largely a product of random pressures of the publication process (Brown 1979: 679).

Brown shows the relationship between gatekeeping and values, but still avoids the issue of interaction. The gatekeeper is viewed as an individual who makes decisions on his own, even though taking into consideration the interests of the audience and the "perceptions of society".

Both approaches sketched conceive of gatekeeping as a matter of individual or social factors, not paying any attention to the processes leading gatekeepers to certain decisions. This view corresponds to a concept of communication as the transfer of an idea from a speaker to a hearer by means of language. Reddy (1979) has critically labeled this concept "the conduit metaphor". In line with this metaphor, news stories are viewed as filtered by "taps" localized at different nodes of the "pipelines" going through the organization. Values and standards regulate the taps" functioning, and decisions are the results of what gets through the taps.

#### **4. The discursive turn: gatekeeping in interaction**

From the discussion reported above, it is clear that traditional approaches to gatekeeping focus primarily on the identification of selection criteria (sociological approaches) and on the identity of gatekeepers (psychological approaches).



An alternative to these perspectives is the interactional approach proposed by Clayman and Reisner (1998), who investigate gatekeeping practices in conference meetings, audio-recorded at eight American newspapers. In opposition to the mainstream of studies on journalism, which focus on news products, sources and "newsgathering routines" (Clayman & Reisner 1998: 178), they take a process-oriented approach to newsmaking. With regards to gatekeeping, they want to differentiate themselves from those sociological approaches that consider it an individual activity conducted by an editor in charge and ruled by "abstract criteria of newsworthiness" (ibid.: 180). As Clayman & Reisner demonstrate, such a perspective is contradicted by observing what happens in an actual newsroom, where it is evident that

this reasoning process does not take place exclusively within editors' minds; it is worked out publicly, through concrete speaking practices embedded in courses of interaction within conference meetings (ibid.: 180).

The interactional approach opens a path for the application of argumentation theory to the study of decision-making processes in media organizations, because it focuses on contextually situated discursive practices.

Let us now move to the mentioned criteria guiding newsroom gatekeeping: the news values. The term *news value* indicates a quite fuzzy concept in news discourse analysis and journalism, which stands, in turn, for the guidelines derived from the mandate of a media organization, value judgments by the journalists and characteristics of a story. What is generally acknowledged, though, is that they "determine what makes something newsworthy – worthy of being news" (Bednarek & Caple 2012: 103). Given the present limitations of space and the scope of this paper, we cannot dwell on the debate on this topic. It shall thus suffice to mention that some scholars (e.g. Galtung & Ruge 1965, the first to systematically approach the issue; Bell 1991; Cotter 2010) conceive of news values as criteria internalized by journalists that help them select events for becoming news and decide what importance should be given to them in a news product. Others, on the contrary, consider news values the audience's preferences as figured by journalists (e.g. Richardson 2007) or discursive values "established by language and image in use" (Bednarek & Caple 2012: 105).

In this paper, we embrace Bell's definition of news values as "values by which one 'fact' is judged more newsworthy than another" (Bell 1991: 155). We go a step further, however, by integrating in the definition the Aristotelian notion of *endoxa*, i.e. "opinions that are accepted by everyone or by the majority, or by the wise men, (all of them or the majority or by the most notable or illustrious of them)" (Aristotle, *Topics* 100b, 21). We believe that news values function as *endoxa* of newsmaking because, like *endoxa*, they belong to the common ground of the members of a community. For this reason, such values are usually not consciously applied by journalists. It is only when their endoxical status – their being actually known and accepted – becomes controversial that

news values are made explicit and discussed, e.g. when one of the participants to an editorial conference does not recognize the news value involved in a line of reasoning.

We thus redefine news values as endoxa of newsmaking, i.e. criteria shared and interiorized by a community of newsmakers that help them making choices concerning various issues of news production and function as premises in argumentative reasoning (on this issue, see Zampa, in preparation; Zampa & Perrin, under review; Rocci & Zampa, forthcoming; Zampa & Bletsas, under review).

## 5. Corpus and methodology

The corpus on which our investigation is based enables comparative and contrastive studies from a multilingual as well as a multimedia perspective, since data are gained from both TV-journalism and print-journalism in the three linguistic areas of Switzerland. Part of the corpus, collected during the *Idée Suisse*<sup>2</sup> project, was collected at the Swiss public service television (SRG SSR) in French and German. A more recent dataset was collected at *Corriere del Ticino* (CdT), the main Italian-language newspaper in the country, within the project "Argumentation in newsmaking process and product", mentioned in the introduction. Both datasets were collected with the same methodology (Progression Analysis, Perrin 2003, 2013), and comprise audio-visual recordings of various newsroom activities.

The present research analyzes data<sup>3</sup> from the German-language reportage program *10vor10* and from CdT as interaction fields that follow the same shared goals: producing and broadcasting quality news items, reporting newsworthy events, fulfilling the institutional mandate and satisfying audience demand.

According to our model of context, interaction schemes are activated within interaction fields. In the case of editorial conferences, the interaction scheme of *deliberation* is mapped onto the interaction field of a given newsroom, resulting in the activity type "editorial conference". In this activity type, questions, issues, disagreements or explicit confrontations emerge in the pursuit of shared goals.

In our argumentative reconstruction of the registered editorial conferences, we follow P-D principles, i.e. we identify the issue at stake, the related standpoints and the arguments supporting each standpoint. Our aim is to make a more in-

<sup>2</sup> "Idée Suisse: Language policy, norms and practice as exemplified by Swiss Radio and Television" (SNF NRP 56, 2005-2007).

<sup>3</sup> The original data from *10vor10* are in Swiss German, translated and subsequently transcribed in German by members of the research team (for more details on transcription norms see the appendix); those from *Corriere del Ticino* are in Italian. The English translation has been carried out by members of the research team for the scope of this or other publications.

depth analysis than Clayman and Reisner (1998), who simply state that journalists perform gatekeeping while discussing. Our fine-grained analysis goes one step further, focusing on the way in which journalists discuss, propose, defend and attack standpoints. It is in this scenario that we use the notion of dialogue game, which according to Rocci (2005: 97), can be defined as

a set of shared goals around which coherent dialogues are hierarchically structured, and as a sets of rules regulating participants behavior and constraining interpretation.

According to Walton, dialogue games can be defined as

an argument thought of as a set of locutions (including statements, questions, and perhaps other locutions). But each locution is indexed to a participant in the game, where the participant can advance a locution only according to certain rules of the dialogue (Walton 1984: 3).

However, we apply this notion within the pragma-dialectical framework including rules of attack and defense of a certain standpoint, which relate to the argumentation at stake, so that sequences of moves in the dialogue game are interrelated to complex argumentation structures. The interweaving of dialogue game rules and of pragma-dialectical rules enables us to sketch a complete frame of the argumentative discussion under investigation. In the following section, we apply this analysis to three cases of argumentative discussions that differ as to the issue at stake and the type of standpoint.

## **6. Three types of argumentative discussion in the activity type editorial conference**

Three types of argumentative discussions take place in editorial conferences, which differ in terms of the kind of issue under discussion and of the type of proposition that forms the standpoint.<sup>4</sup>

1. Deliberative discussions aiming at making specific editorial decisions (e.g. publishing a story or giving a story front page placement), involving practical standpoints, i.e. standpoints in which the participants argue for the convenience of an action;
2. Evaluative discussions that assess past editorial decisions (e.g. was it a good decision to choose this story for the front page?), involving evaluative standpoints;
3. Evaluative discussions oriented at questioning existing norms governing editorial decisions, involving universally quantified evaluative standpoints about norms of editorial practice.

Three categories of endoxa are at play in these discussions. Discussions concerning the choice of an event to become a news item involve endoxa

---

<sup>4</sup> See Rocci & Zampa (in preparation) and Zampa (2015) for a further development of this issue.

related to the newsworthiness of the event. In discussions that evaluate past editorial choices, endoxa concerning the decision-making process that have led to the production of this previous issue emerge. Lastly, discussions whose purpose is to optimize newsmaking practices by questioning general policies, practices and habits criticize endoxa related to keeping those practices. Often this last type of discussion arises from evaluations of concrete practices, thus a shift from the evaluation of concrete occurrences to norms evaluation can be observed.

The different types of standpoints and the discussions correlate with different phases and/or with subtypes of editorial conferences. More specifically, we observed that the evaluation of previous issues takes place during morning meetings at CdT, in a precise phase at the beginning of the discussion, devoted to remarks and comments. On the contrary, at television such discussions occur both in the morning and in the afternoon, and include a comparison with what competitors from the same or other channels did.

In the following part of the paper, we illustrate these three types of argumentative discussion by presenting three case studies.

### *6.1 The SNOW case: norms conceived as goal-oriented journalistic news values*

In order to illustrate the first type of discussion, we introduce an example recorded on January 23, 2007 at *10vor10*.<sup>5</sup> The argumentative discussion concerns the newsworthiness of a snowfall that is expected to hit the northern part of the country that night. The snowfall in question is an event that is not newsworthy in itself, being Switzerland an alpine country, but that acquires meaning if one considers the exceptionally warm weather of that winter.

In the initial argumentative confrontation the issue at stake is "should we broadcast an item on snow or not?". We are in front of a mixed difference of opinion,<sup>6</sup> where two protagonists, the producer (P) and a journalist (X2), argue in favor of the positive standpoint, "we should make an item on snow" (1) and an antagonist (journalist X3) argues in favor of the negative standpoint "we should not make an item on snow" (2).

The argumentative structure in support of standpoint 1 is multiple and subordinative,<sup>7</sup> as shown in Figure 1. P argues that *10vor10* should broadcast

<sup>5</sup> sf\_zvz\_070123\_1400\_redaktionskonferenz\_discourse.txt. We here consider only one of the issues that emerge in the discussion. For a broader analysis we refer the reader to Zampa (2014) and Zampa (2015).

<sup>6</sup> "In a mixed difference of opinion, opposing standpoints are adopted with respect to the same proposition. One party puts forward a positive standpoint and the other party rejects it" (van Eemeren et al. 2002: 9).

<sup>7</sup> "The arguments that form part of multiple argumentation all [independently] support the same standpoint" (van Eemeren et al. 2002: 70); "subordinative argumentation consists of a chain of arguments that are dependent on each other" (ibid. 2002: 71-72).

something on the snowfall because it will be heavy and will cover the whole Mittelland (1.1). This argument is supported by the fact that the channel's meteorologist has the same opinion (1.1.1). X2 in 1.2 justifies the newsworthiness of the snowfall on the basis of its unusualness (1.2), not in absolute terms (snow in January in Switzerland should be normal), but rather in relative terms (that year was exceptionally warm) (1.2.1).

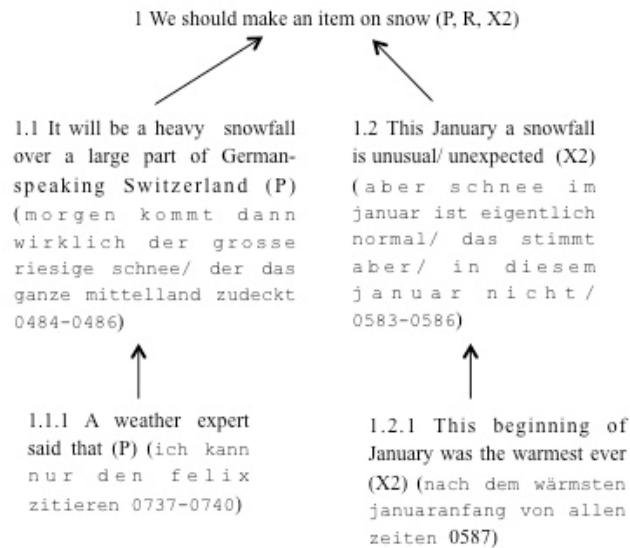


Fig. 1. Argumentation structure in support of the positive standpoint.

The persuasiveness of the two argumentative lines is guaranteed by two news values, which function as implicit premises securing the relation between the standpoint and the arguments supporting it (Figure 2).

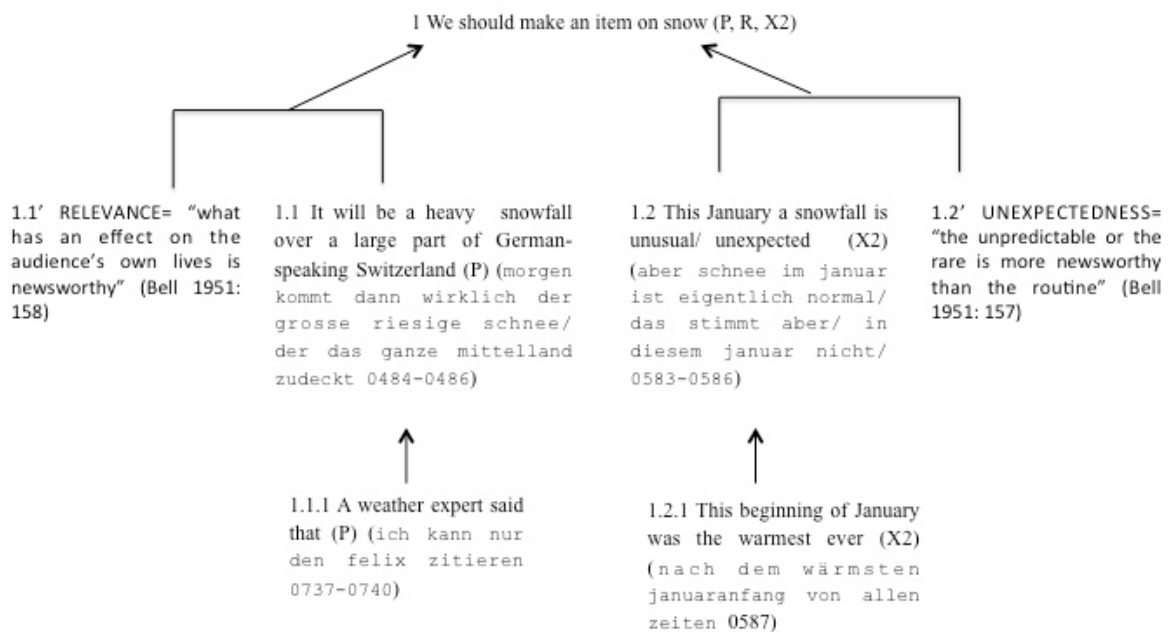


Fig. 2. Argumentative reconstruction in support of the positive standpoint showing implicit premises.

It becomes evident that the newsworthiness of the snowfall is due to its appeal to two news values: on the one hand from the fact that it directly (and very concretely) affects the audience (news value of *relevance*, Bell 1991), on the other hand from its rarity given the peculiar weather conditions of that winter (news value of *unexpectedness*, Bell 1991).

### **6.2 The MALI case study: norms conceived as models to imitate and anti-models to avoid**

The second case study is taken from a Monday morning editorial conference at *Corriere del Ticino*<sup>8</sup> and features the dialogue game of evaluating the latest issue of the newspaper. The dialogue game is initiated by the editor chairing the meeting (the vice-editor in chief) as follows:

**(1) 0235-0240**

oh right let's talk about today's issue/ we had a discussion yesterday/ a quite long and complex one about the splash/ for there was a strong candidate we have been discussing

(ah no giornale di oggi/ ieri c'è stata una discussione/ abbastanza lunga e articolata sulla sull'apertura/ perchè c'era una candidatura forte di cui abbiamo discusso)

The vice-editor in chief reports that the previous day the choice of the splash had been controversial. Eventually, they had decided to splash on the news about riots in Mali. A single mixed difference of opinion follows. The issue at stake is whether the splash chosen was good or not, *i.e.* whether it fulfilled CdT's institutional goals. We can identify the protagonist in the vice-editor in chief, who argues that splashing on Mali was the best choice, and the antagonist in the editor in chief, who advances counter-arguments in favor of the opposite standpoint, namely that "opening with Mali was not the best choice".

In Figure 3 we represent the multiple argumentation supporting the vice-editor in chief's standpoint.

---

<sup>8</sup> cst\_cdt\_130114\_1030\_editorial\_discourse\_1.docx .The MALI case is analyzed by means of the Argumentum Model of Topics (Rigotti & Greco Morasso 2009, 2010, forthcoming) in Rocci & Zampa (in preparation) and Zampa (2015).

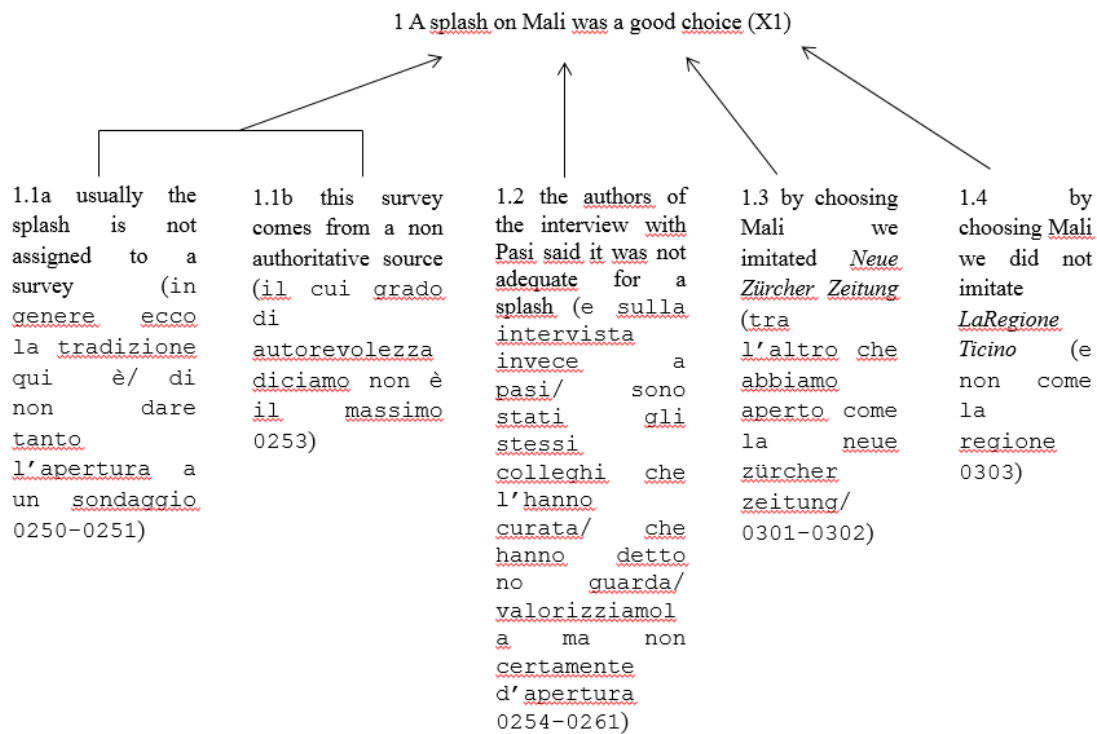


Fig. 3. Reconstruction of the argumentation supporting the choice of the splash on Mali.

The vice-editor justifies the choice of the splash on the riots happened in Mali by means of two lines of argumentation, one supporting the adequateness of their choice, the other belittling the alternatives. On the one hand, he defends his decision (although he acknowledges it as debatable) by arguing that the other options available were no better. The choice was made among a limited number of alternatives, which according to him were all less desirable – journalistically speaking – such as a Sunday poll (cf. 1.1a, 1.1b) or an interview concerning the risk of racquet rate (1.2). By the way, he explicitly comments on excluding other alternatives referring to a "process of elimination":

**(2) 0262**

and we reached this choice by process of elimination  
(questo quindi sostanzialmente andando per esclusione)

On the other hand, he argues that CdT eventually opened like the prestigious German-language Swiss daily *Neue Zürcher Zeitung* (1.3), and not like a minor competitor, *La Regione* (1.4). Here, the strong influence of models and anti-models of reference becomes clear. Indeed, in order to understand this argument, we have to presuppose an unexpressed premise like "NZZ is a prestigious newspaper and thus it is a good model for CdT", which corresponds to a news value of CdT.

On the contrary, the editor in chief questions both the criteria applied for rejecting other options and the imitation principle. He does not overtly attack the choices made, but just questions their appropriateness, putting forward three argumentative lines, as indicated in Figure 4.

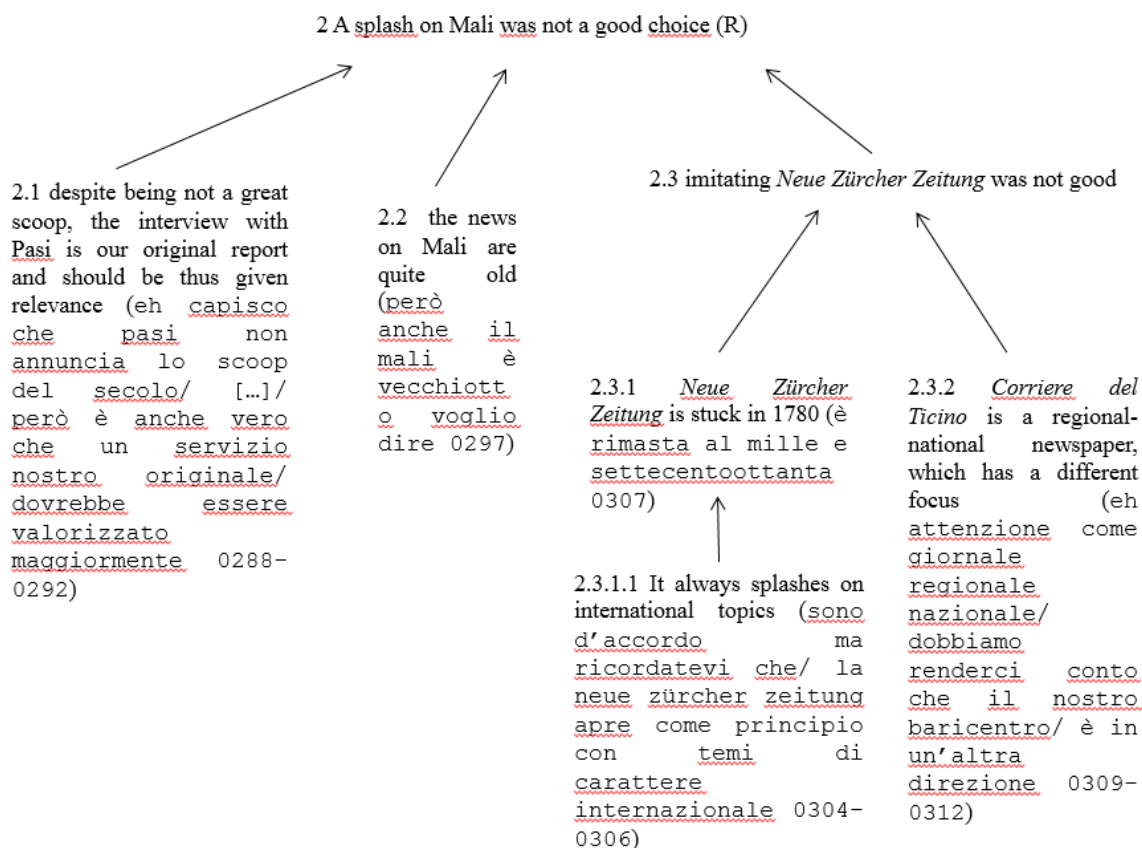


Fig. 4. Reconstruction of argumentation against choosing the splash on Mali.

In his third argumentative line, the editor in chief questions the normativity of the model of reference represented by NZZ from a twofold perspective. Firstly in absolute terms ("it is stuck in 1780" due to the fact that "NZZ always splashes on international topics") and secondly with reference to the relevance of this normativity to the choices of a "regional national newspaper" like CdT, which differ from those of NZZ, which on the contrary is a national newspaper.

### 6.3 The FORM Case: an example of normativity derived by usual practices concerning news production, accepted recipes and templates

The third case study we illustrate can be staged in the same activity type of the previous example, namely during a Monday morning editorial conference at CdT.<sup>9</sup> The dialogue game begins with a question about possible remarks on the current issue of the newspaper asked by the vice-editor in chief, who

<sup>9</sup> cst\_cdt\_130128\_1030\_editorial\_discourse\_1.docx. The FORM case is analyzed by means of the Argumentum Model of Topics (Rigotti & Greco Morasso 2009, 2010, forthcoming) in Rocci & Zampa (in preparation) and Zampa (2015).



chairs the meeting. The vice-editor in chief (X1) immediately takes the floor again:

**(3) 0232**

wanted to present an item of discussion  
(no ma volevo porre un elemento di discussione)

The argumentative confrontation consists *prima facie* in a single mixed difference of opinion about a layout template used for an interview in the Culture section. The issue can be summarized by the question "is the layout solution adopted in the interview OK?". Participants put forward two contrary standpoints with regard to this question. While not directly contradictory, the two standpoints appear each to entail the negation of the other. In fact, as we will see later on, the discussion turns out to have an imperfect confrontation stage, as the standpoints advanced do not refer to the same interpretation of the issue.

On the one hand, the protagonist of the discussion, X1, puts forward the following standpoint "the layout template adopted for the interview is not effective/ expedient". On the other hand, the antagonist, X2 (the culture desk editor), argues in favor of the standpoint that "the layout template adopted for the interview is ok/ not a problem".

# SPETTACOLI

Di ritorno dal Sundance, parla del cinema indipendente USA, dei film italiani, di quelli svizzeri e dell'imminente «Primavera locarnese»

Ottimo riscontro di pubblico e molti applausi per le numerose produzioni o coproduzioni ticinesi recenti (*La tua casa è la mia città*, *Il comandante e la cicogna*, *Tutto parla di te*, *Hannes* - *Passy* - *Schmidhauser*, *Tutti giù*, per citare solo le principali) presentate tra venerdì e ieri alle 48. Giornate di Soletta. Manifestazione che - come di consueto - è coincisa con il primo appuntamento con i responsabili del Festival internazionale del Film di Locarno. Ecco cosa ci ha raccontato il neodirettore artistico Carlo Chatrian.

ANTONIO MARIOTTI

**II SOLETTA** Lei è appena sbarcato dal Sundance Festival di Park City, che impressione le ha fatto?

«Per quel che riguarda i film che potrebbero interessarci, è ancora troppo presto per parlarne. Sundance sta evolvendo in modo molto interessante: è nato come strumento di promozione per il cinema indipendente, ma negli ultimi dieci anni il cinema indipendente è diventato il cinema americano *tout court* e quindi il Sundance ha dovuto differenziarsi. Nel concorso internazionale oggi si vedono film che vent'anni fa nemmeno sarebbero stati considerati indipendenti ma si trovano ancora produzioni realizzate con piccoli budget e senza star in modo veramente indipendente. Rimane quindi un sismografo dell'annata americana, anche se non c'erano ovviamente i grossi nomi come Taranino o Kathryn Bigelow che fanno un altro percorso».



Alle grandi rassegne ci sono sempre meno produzioni delle major statunitensi



Un festival importante il Sundance perché Locarno punta a farsi conoscere ancora di più proprio negli USA? «Sì, è un percorso che è già stato intrapreso negli ultimi dieci anni e ci sono

66°  
Festival del film  
Locarno  
7-17 | 8 | 2013



«LA BELLA E LA BESTIA 3» il manifesto del 66. Festival di Locarno, opera dello studio Januzzi Smith di Londra/Lugano, presentato sabato a Soletta.

L'INTERVISTA ■ CARLO CHATRIAN

## «L'America è ancora da esplorare»

Il direttore artistico del Festival di Locarno era alle Giornate di Soletta

**Da Sundance a... Soletta: quali sono i suoi rapporti con il cinema svizzero?**

«Mi incuriosisce molto. È un cinema che conosco meglio in alcune sue parti, come il documentario, mentre conosco meno il cinema di finzione e mi aspetto di avere delle risposte interessanti proprio dall'area germanofona». Altro territorio ostico per Locarno, l'Italia...

«Sull'Italia ci sono due ragionamenti da fare: il primo è legato al periodo in cui si svolge Locarno, che non si può cambiare e che ci rende la vita molto complicata riguardo a molti film italiani, non tanto per la concorrenza di Venezia ma

perché agosto è un periodo oggettivamente di chiusura totale in Italia. Anche qui però si è sviluppato un cinema indipendente che ha delle carte da giocare e che può interessarci. Da parte mia ci sono quindi un'attenzione e una sensibilità molto forti, ma non voglio certo ritrovarmi a prendere un film italiano tanto per prenderlo, senza che abbia le qualità e le caratteristiche di tutti gli altri selezionati».

**Piazza Grande: croce o delizia?**

«La vedo come uno spazio molto interessante. Per ciò che riguarda la programmazione mi piacerebbe avere una grande varietà di film, ma i film della

Piazza devono soprattutto far bene al pubblico della Piazza più che al festival: riprendere due o tre film già passati altrove non sarà un dramma per me».

**Ora siete impegnati anche nell'organizzazione de «L'immagine e la parola», il capitolo cinematografico della «Primavera Locarnese», in programma dal 21 al 27 marzo. Come procede?**

«Mi pare nella giusta direzione, partendo dai due elementi dati - l'immagine e la parola - abbiamo pensato di svilupparli in senso didattico, da una parte con l'importante collaborazione di Castellinaria e dall'altra coinvolgendo allievi di scuole di cinema svizzere

che parteciperanno a due atelier con altrettanti registi (Paolo Benvenuti e Richard Dindo) che presenteranno i loro nuovi film, che sono già scritti ma non ancora filmati, tra parola e immagine. Una fase molto interessante dove tutto è ancora possibile. Ci saranno poi degli eventi pomeridiani, legati a scrittori o a film che hanno a che fare con la scrittura, e tre serate dedicate ad anteprime svizzere con una tavola rotonda finale al Monte Verità. Sarà un evento mirato soprattutto al territorio ma penso che, da come vanno le cose, ci sarà un interesse anche da parte della stampa svizzera e italiana».

Fig. 5. Newspaper page under scrutiny, featuring the layout elements criticized by X1.

In the highlight, reference is made to a speech event:

### Example (4)

Di ritorno dal Sundance parla del cinema indipendente USA dei film italiani di quelli svizzeri e dell'imminente "primavera locarnese". [Coming back from Sundance Festival he speaks of independent USA cinema, of Italian and of Swiss movies, and of the upcoming "Locarnese spring"].

X1's main criticism (Figure 6) of the layout concerns the fact that the highlight precedes (in the expected reading order) the title, and that thus the identity of the cited person is not clear from the outset. Indeed, the person cited in the highlight ("he speaks of...") can be identified only at a later stage in the reading process, assuming that the expected reading order proceeds from top to bottom and from left to right.

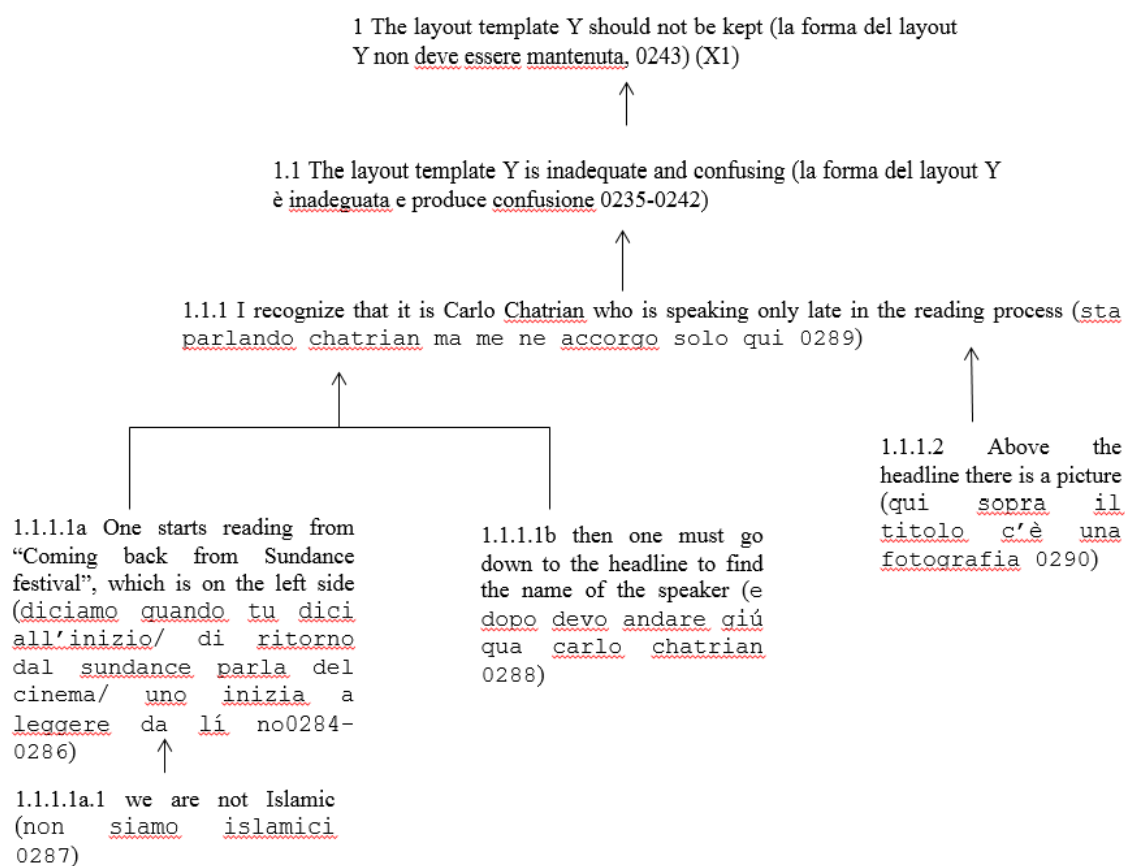


Fig. 6. Argumentative reconstruction of X1's criticism

Observing the analytical reconstruction, it becomes evident that X1 focuses his critique on the opposition between effectiveness and ineffectiveness of the layout solution, implicitly adopting readability as the evaluation criterion. From the outset, X1 makes it clear that he knows that the layout he criticizes is one of the standard templates used by the newspaper:

**(5) 0256-0258**

but clearly this is a form allowed by our templates/ a layout that is really prestigious of course  
(ma evidentemente invece/ è una forma ammessa dai nostri schemi/ un'impaginazione peraltro così prestigiosa)

More specifically he reiterates this framing of the issue when he offers the argumentative line reconstructed above, namely

**(6) 0291-0293**

but anyway I repeat I know it's allowed/ I don't put into question the fact that it's allowed/ I wonder whether is expedient  
(ma comunque ripeto lo so che è ammessa/ non metto in dubbio che sia ammessa/ mi chiedo l'opportunità ecco).

On the contrary, the other participant, X2, defends his standpoint using three argumentative lines as illustrated in the figure below:

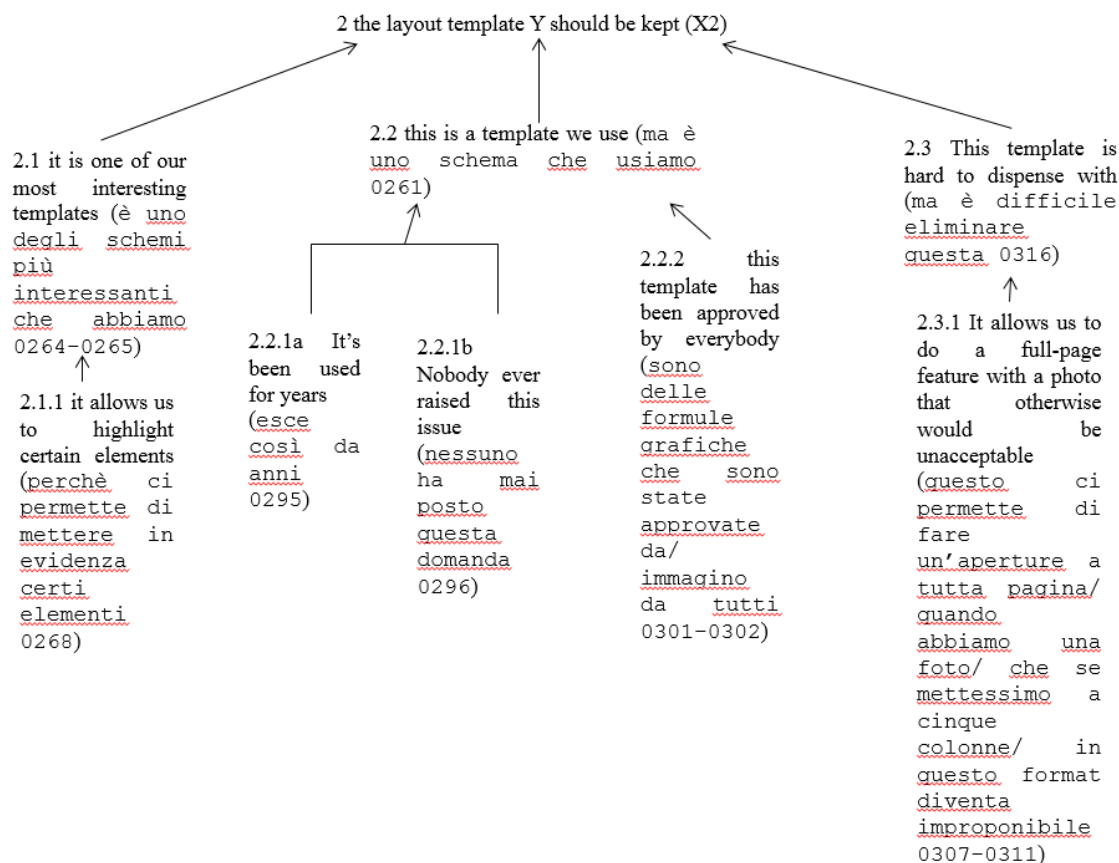


Fig. 7. Reconstruction of argumentation supporting the effectiveness of the layout.

Firstly, X2 puts forward an argument concerning the usefulness of the adopted template, which

**(7) 0268-0269**

allows to highlight various elements/ that you often cannot put into headlines

(perché ci permette di mettere in evidenza diversi elementi/ che nei titoli spesso non si riesce a mettere.

Furthermore, he adds an argument – repeated and specified in three moments of the interaction – concerning the fact that the template refers to an established norm,

**(8) 0261**

this is a template we use  
(ma è uno schema che usiamo)

This argumentative line is entirely based on supporting the normative possibility to admit the template because it has always been considered acceptable and has always remained unquestioned. Thirdly, X2 insists on the convenience of the template with reference to the productive process (2.3), seen from the perspective of the journalist as a sender of the message to the audience. On the contrary, X1 had adopted the perspective the newspaper reader as a receiver of a message, focusing on readability.

The argumentative line 2.2 is subject to criticism by X1 from a twofold perspective. On the one hand we observe a confutation (Figure 8) and on the other hand a more narrow conception of the issue, which disregards a purely normative interpretation of the acceptability of the template.

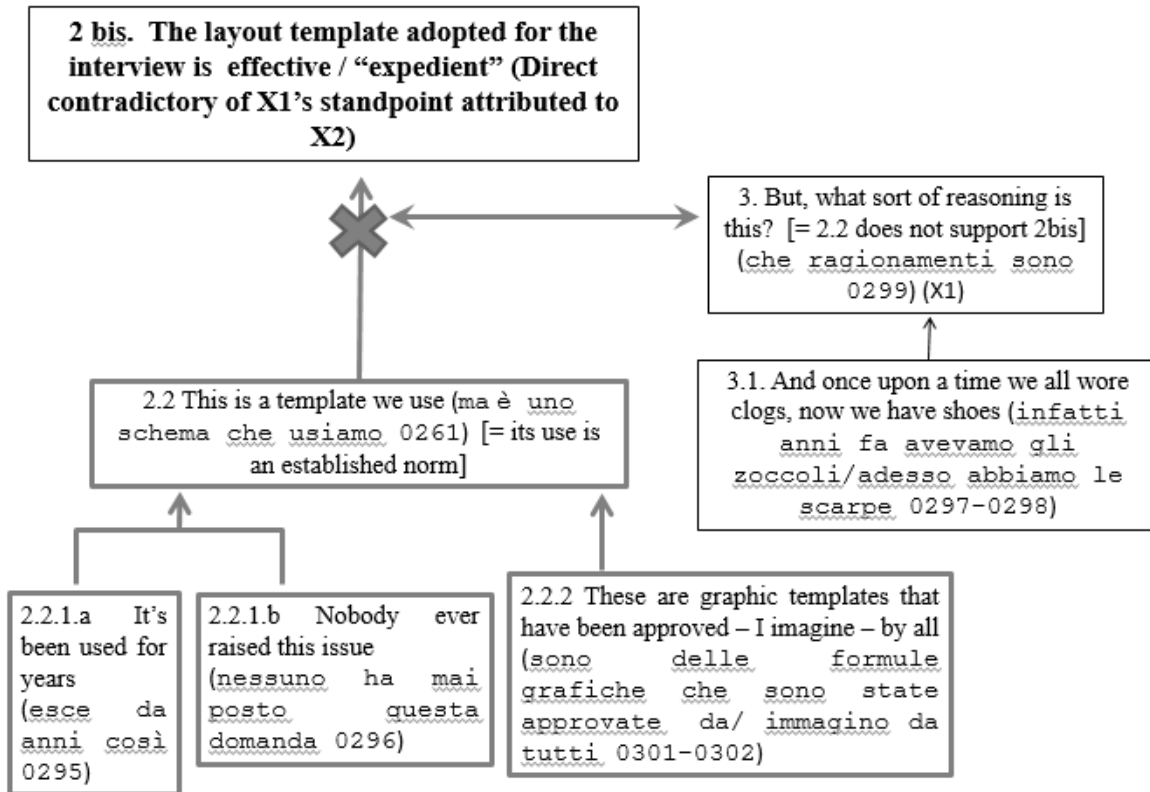


Fig. 8. Argumentative reconstruction of the refutation of the effectiveness of the adopted layout.

The confutation in the third argumentative line shows, by means of an absurd analogy, that an established norm of use is not sufficient to justify the opportunity of a certain decision

**(9) 0297-0298**

once upon a time we all wore clogs/ now we have shoes  
(infatti anni fa avevamo gli zoccoli/ adesso abbiamo le scarpe)

This confutation, which rejects the antagonist’s standpoint concerning the idea that the template should be adopted because it is established, is consistent only assuming that the standpoint concerns the effectiveness given by the usage of the template, and not the general acceptability of the template. Indeed, the vice-editor’s explicit (re-)framing of the issue makes the appeal to established norms irrelevant. In the previously quoted lines 0330-0345 (section 6.3), X1 reiterates his framing of the argumentative confrontation specifying that his standpoint does not refer to an established norm,

**(10) 0334**

I didn't say it is not allowed  
(non ho detto che non è ammessa)

In the same passage, X1 explicitly refers to the goals of the activity type:

**(11) 0336-0337**

because if we cannot do this in these meetings/ you have to explain me what we are supposed to do here

(cioè se non possiamo fare questo in queste riunioni/ mi devi spiegare che cosa siamo qui a fare)

We can conclude that the culture desk editor and the vice-editor in chief construe both the goal of the activity type and the logical structure of the standpoints involved in the argumentative confrontation in a different way. Firstly, the understanding of the activity type appears askew, since X2 conceives the editorial conference as an occasion to evaluate if anything went wrong in the current issue considering the established norms of practice, whereas X1 conceives it as an occasion to evaluate singular deliberations as well as norms of practice, considering common professional and institutional goals (e.g. to ensure that the editorial product is understandable). Subsequently, in line of their divergent understanding of the activity type, the issue and the logical-semantic structure of relevant standpoints that define the confrontation are understood differently. In line with the two divergent issues, we can identify two logical-semantic structures supporting the standpoints, as we show below.

a) Confrontation according to X2:

- The decision of adopting layout template t for the interview is
  - permissible (X2's standpoint)
  - not permissible (X1's standpoint)

in view of the established norms of practice

b) Confrontation according to X1:

- The general decision of adopting layout template t is
  - consistent (X2's standpoint)
  - inconsistent (X1's standpoint)

with the professional goals of the newsroom of CdT,

In other words, for X2 the issue being discussed is about the deontic (norm based) possibility of a singular proposition denoting a course of action, while for X1 the confrontation hinges on an issue of practical possibility (goal based) of a universally quantified proposition denoting a class of courses of action. This is to trace back to the fact that the culture desk editor feels threatened by the vice-editor in chief, because he perceives the issue of the latter as an evaluation of his decision. Each participant to the discussion interprets the confrontation in the most favorable way for himself. The culture desk editor insists saying that they had always used that template, whereas the vice-editor invites him to verify what is the most effective solution for the newspaper.

## 7. Conclusions and future work

The argumentative analysis we have conducted lends support to Clayman and Reisner's (1998) claim that gatekeeping in editorial offices is played out in meetings. Here, not only discussions concerning an item's selection and production take place, but also the highly situated rules of newsmaking are contested and redefined. It is in this scenario that we have highlighted how news values stand behind decisions, guiding the choice of standpoints and arguments supporting them.

In the first case study, we have considered a discussion about a singular editorial decision, while in the second and the third we have observed a shift from the discussion of the evaluation of singular decisions to norms evaluation. The argumentative analysis has illustrated three types of norms, which play a role in argumentative discussions of editorial conferences, namely norms conceived as goal-oriented journalistic news values, norms conceived as models or anti-models to imitate or avoid, and norms derived by usual practices. While constituting the premises that justify a decision, these norms can also become the target of criticism within an evaluative standpoint. This sheds light on the twofold relation between gatekeeping and argumentation: on the one hand, norms function as premises in argumentation, and on the other norms' redefinition is played out argumentatively. Therefore, we can conclude that an argumentative analysis of newsroom interaction is a sound methodology for capturing editorial gatekeeping and for uncovering the types of journalistic norms at stake in making decisions about the news to publish.

However, much remains to be done and the analysis poses further challenges. It would be interesting, for instance, to investigate the way in which participants take stock of the "concluding stage" of argumentative exchanges and transform their results in decisions, either via consensus or thanks to hierarchy in the organization. More in general, it should be considered how roles and status affect argumentative practices in the media organization and, complementarily, how facework and interpersonal relationships intertwine with argumentative discussions. In order to achieve these aims, we should integrate the argumentative reconstructions with the analysis of dialogue and polylogue by two components. The first component has been realized in a more explicit and in-depth reconstruction of the activity types and social roles that they presuppose in Zampa's PhD Dissertation (2015), and the second component is the natural continuation of a speech-act and dialogue-game based analysis of dialogue and polylogue as illustrated by Rocci (2005) and Lewinski (2014), in an attempt to integrate dialogue structures and inferential structures of argumentation such as that proposed by Budzyniska and Reed within Inference Anchoring Theory (2011).

## REFERENCES

- Aristotle. *Posterior Analytics. Topica*. Tredennick, H. and Fowler H. N. (ed. and transl.) Loeb Classical Library. Cambridge, MA/ London, UK: Harvard University Press.
- Bednarek, M. & Caple, H. (2012). 'Value added': Language, image and news values. *Discourse, Context & Media* 1:103-113.
- Bell, A. (1991). *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R.M. (1979). The gatekeeper reassessed: a return to Lewin. *Journalism Quarterly*, 56, 595-601, 679.
- Budzyniska, K. & Reed, C. (2011). Speech acts of argumentation: inference anchors and peripheral cues in dialogue, in *Computational models of natural argument: papers from the 2011 AAAI Workshop, WS-11-10*, AAAI Press, 3-10.
- Clayman, S. & Reisner, A. (1998). Gatekeeping in action: editorial conferences and assessments of newsworthiness. *American Sociological Review*, 63, 2, 178-199.
- Cotter, C. (2010). *News Talk. Investigating the Language of Journalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, F.H. van & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. London/ New York: Routledge.
- Galtung, J. & Holmboe Ruge, M. (1965). The structure of foreign news. *Journal of Peace Research*, 2, 1, 64-91.
- Gieber, W. (1964). *News is what newspapermen make it*. In *People, society and mass communication*, edited by Lewis Anthony Dexter and David Manning White. New York: Free Press.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1, 5-40.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Lewiński, M. (2014). Argumentative polylogues: Beyond dialectical understanding of fallacies. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 36, (1), 193- 218.
- Perrin, D. (2003). Progression analysis (PA): investigating writing strategies at the workplace. *Journal of Pragmatics*, 35, 6, 907-921.
- Perrin, D. (2013). *The Linguistics of Newswriting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Reddy, M.J. (1979). The conduit metaphor - a case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (ed.), *Metaphor and thought* (pp. 284-297). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, J. E. (2007). *Analysing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*. Houndmills/ New York: Palgrave Macmillan.
- Rigotti, E. & Greco Morasso, S. (2009). Argumentation as an Object of Interest and as a Social and Cultural Resource. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (eds.), *Argumentation and Education* (pp. 5-66). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Rigotti, E., & Greco Morasso, S. (2010). Comparing the Argumentum Model of Topics to Other Contemporary Approaches to Argument Schemes: The Procedural and Material Components. *Argumentation*, 24(4), 489-512.
- Rigotti, E. & Greco, S. (in preparation). *Inference in argumentation: A topics-based approach to argument schemes*. To be submitted to the Springer Argumentation Library.



- Rigotti, E. & Rocci, A. (2006). Towards a definition of communication context. Foundations of an interdisciplinary approach to communication. *Studies in Communication Sciences*, 6 (2): 155-180.
- Rocci, A. (2005). Connective predicates in monologic and dialogic argumentation, in *SComS: Argumentation in Dialogic Interaction, Special issue Argumentation in Dialogic Interaction*, 97-118.
- Rocci, A. & Zampa, M. (in preparation). Practical Argumentation in Newsmaking: the Editorial Conference as a Deliberative Activity Type. In F.H. van Eemeren, E. Rigotti, A. Rocci, J. Sàágua & D. Walton (eds.), *Practical Argumentation*. Dordrecht: Springer.
- Schramm, W. (1963). The challenge to communication research. In R. O. Nafziger & D.M. White (eds.), *Introduction to mass communications research* (pp. 3-31). Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Shoemaker, P. J. (1991). *Gatekeeping*. Newbury Park [etc.]: Sage.
- Shoemaker, P. & Vos, T.P. (2009). *Gatekeeping theory*. New York: Routledge Press.
- Walton, D. (1984). *Logical dialogue-games and fallacies*, Lanham, Maryland, University Press of America.
- White, D. M. (1964 [1950]). The "Gatekeeper": A Case Study in the Selection of News. In *People, society and mass communication*, edited by Lewis Anthony Dexter and David Manning White, 160-172. London: Collier-Macmillan Ltd.
- Zampa, M. (2014). The editorial meeting discussion as an argumentative activity type. In D. Mohammed & M. Lewiński (eds.), *Virtues of Argumentation. Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA), 22-26 May 2013. Windsor, ON*.
- Zampa, M. (2015). *News values as endoxa of newsmaking. An investigation of newsmaking practices in the newsroom*. PhD dissertation. Università della Svizzera italiana: Lugano.
- Zampa, M. & Bletsas, M. (under review). On the production of a multimodal news item: an argumentative approach. In A. Rocci. & M. Bockarova (eds.), *Argumentation and Multimodality*. Special issue of *Semiotica*.
- Zampa, M. & Perrin, D. (under review). Arguing with Oneself: the Writing Process as an Argumentative Soliloquy. In *Argumentation in Journalism*, edited by Corina Andone and Andrea Rocci. Special issue of *Journal of Argumentation in Context*.

## APPENDIX

### Transcription norms

The orthographic transcription carried out aims at recording and standardizing the course and the wording of a discourse. It does not include prosodic features. Here below we list the main rules of transcription:

- a) Every line comprises at least a syntactical unit, and sometimes also smaller units. In occasional cases a syntactical unit can comprise more than one line.
- b) Neither punctuation nor capital letters are used, except for abbreviations and comments.
- c) Delay and uptake signals are transcribed.
- d) In case of parallel talk the discourse is written one below the other.
- e) Pauses are not signaled.
- f) Word and structures truncation is signaled with a hyphen: "er wollte- also dieser mann wollte".
- g) Notes and explanations of the person who transcribes are put in square brackets on another line. In these notes upper and lower case is observed.
- h) Para- and nonverbal behaviour of the speaker is transcribed in double brackets when considered relevant for the discourse situation.
- i) Incomprehensible parts of discourse are marked in the following way: (xxx).
- j) Non fully comprehensible parts are included in round brackets.
- k) When so many people speak that what is said is not comprehensible anymore, this is signaled in square brackets.

# Wie die Norm zur Normalität wird: Die diskursive Etablierung von Normen in Lehrbüchern zur Unternehmenskommunikation

**Sylvia BENDEL LARCHER**

Hochschule Luzern – Wirtschaft  
Zentralstrasse 9, 6002 Luzern, Schweiz  
sylvia.bendel@hslu.ch

When examining language norms in professional contexts, linguists often focus on the description of norms and, in some cases, on the question who sets the norms in question. From a discourse analytical perspective, however, it is more interesting to ask how norms are set, independently from their content. This study describes the linguistic means by which norms concerning economical thinking and entrepreneurial action are established in business management and communication manuals. The analysis shows that those manuals are explicitly normative, as appears at the text surface both in the recurrent use of the modal verbs *müssen* ('must') and *sollen* ('should') and in frequent definitions. Moreover, the manuals are implicitly normative. Many linguistic means tacitly presuppose far-reaching beliefs and attitudes, e.g. the assumption that interactions function according to the simple principle of cause and effect. The function of these means is to discursively remove *a priori* controversial propositions from the domain of controversy and to establish the worldview promoted/presupposed by these manuals in the minds of future managers as the only conceivable model. The discourse analytical deconstruction of the way economical norms are constructed in discourse aims at opening up ideologically closed spaces of thinking.

**Keywords:**

norms, discourse analysis, discourse ethics, management literature, business communication, deconstruction.

## 1. Akteure und Texte im Diskurs um Normen

Wenn sich LinguistInnen mit Normen beschäftigen, dann steht meistens die Frage im Vordergrund, welche Normen sprachlichen Handelns in verschiedenen gesellschaftlichen Domänen gelten bzw. geltend gemacht werden: Regeln der Kommunikation zwischen BürgerInnen und Verwaltung (Adamzik et al.), Regeln der Beteiligung in Internetforen (Rentel), Regeln der Interaktion in Kindergärten (Fillietaz) usw.<sup>1</sup> Aus der Sicht einer linguistischen Diskursanalyse ist die Frage, welche Normen gerade geltend gemacht werden, weniger interessant als die Frage, wie Normen etabliert werden, von wem sie ausgehandelt und wie sie schliesslich in bestimmten gesellschaftlichen Domänen durchgesetzt werden. Es geht also um die Bestimmung der AkteurInnen und die Analyse des gesellschaftlichen Diskurses um sprachliche Normen in verschiedenen gesellschaftlichen Domänen und Textsorten.

---

<sup>1</sup> Vorträge, gehalten an der VALS-ASLA Jahrestagung in Lugano im Februar 2014.

Eine einflussreiche Gruppe von AkteurInnen im Diskurs um sprachliche Normen sind die VerfasserInnen von Lehrbüchern zur Kommunikation im Allgemeinen und zur Unternehmenskommunikation im Besonderen. Mit ihren Büchern werden an den Wirtschaftsdepartementen der Universitäten und der Fachhochschulen ganze Generationen angehender Führungskräfte geschult. Lehrbücher sind nicht irgendwelche Texte im Diskurs um unternehmensbezogenes Handeln, sondern hochschulspezifische Dispositive,<sup>2</sup> mit denen den Studierenden das "richtige" und für sie oft prüfungsrelevante und damit kaum hinterfragbare Wissen vermittelt wird. Daher ist es aus der Sicht der Kritischen Diskursanalyse wichtig zu prüfen, welche Normen sprachlich-unternehmerischen Handelns den Studierenden vermittelt werden, und auf welche Weise das gemacht wird.

Das soll im vorliegenden Beitrag geschehen, und zwar anhand von in der Lehre etablierten Lehrbüchern zur Unternehmensführung im Allgemeinen und zur Unternehmenskommunikation im Besonderen. Einer genauen Analyse unterzogen wurden die folgenden vier Bücher:

- 1) *Unternehmenskommunikation* von Claudia Mast (5. Auflage, 2013).
- 2) *Integrierte Unternehmenskommunikation* von Markus Aerni und Manfred Bruhn (3. Auflage, 2013).
- 3) *Strategisches Management: Visionen entwickeln, Erfolgspotenziale aufbauen, Strategien umsetzen* von Roman Lombriser und Peter Abplanalp (5. Auflage, 2010).
- 4) *Organisation. Ein Lehrbuch* von Dietmar Vahs (8. Auflage, 2012).

Gesichtet wurden ebenfalls Herbst (1999), Klöfer (1999), Meier (2002) und Kotler u. a. (2011). Die genannten Bücher habe ich mit den Mitteln der Kritischen Diskursanalyse untersucht, wobei ich mich auf den Ansatz von Norman Fairclough<sup>3</sup> stütze. Die Resultate der Untersuchung werden im vorliegenden Beitrag mit Zitaten aus dem Buch von Mast (2013) illustriert. Im Zentrum der Diskussion steht der folgende Ausschnitt aus Kapitel 4.3 *Kommunikationsziele und ihre 'Wirkungen'* (Mast 2013: 148f):

Beispieltext

Informationen über einen Sachverhalt sind einfacher, schneller und preiswerter zu erreichen als Verhaltensänderungen. Kurz- bis mittelfristige Kommunikationsaktivitäten können deshalb nur darauf ausgerichtet sein, Kenntnisse zu erhöhen oder zu ergänzen sowie unzutreffende Vorstellungen von dem Unternehmen bei den Bezugsgruppen zu korrigieren. Da in diesem Fall die Dauer der Wirkung zeitlich begrenzt ist, muss die Kontrolle während oder unmittelbar nach Realisierung der Kommunikationsaktionen einsetzen. Im Gegensatz dazu kann z.B. das Ziel des Weckens von Verständnis und

<sup>2</sup> Der Begriff des Dispositivs stammt von Michel Foucault und wird von Siegfried Jäger (2004a, 2004b) für die Kritische Diskursanalyse fruchtbar gemacht.

<sup>3</sup> Siehe Fairclough (1995, 2001, 2005). Einen Überblick über verschiedene Methoden der Kritischen Diskursanalyse bieten Wodak / Meyer (2009) und Wodak / Krzyzanowsky (2008).

Vertrauen dem Unternehmen gegenüber nur langfristig und im Rahmen eines Gesamtkonzeptes erreicht werden.

Das Modell der strategischen PR-Evaluation von Besson unterscheidet daher verschiedene Phasen der PR-Evaluation: die Evaluation der Konzeption, der Prozesse, der Einstellungen und Ergebnisse. 'Strategische PR-Evaluation ist die geplante, zielgerichtete Erfassung, Bewertung und Kontrolle des PR-Prozesses, die vor, während und nach einem PR-Programm die Qualität und Effektivität der PR-Arbeit misst' (Besson 2004, 46).

Erfolgskontrollen sind auch in der Unternehmenskommunikation unausweichlich. Die genannten Schwierigkeiten dürfen keine Ausrede dafür sein, dass sich PR nicht entsprechenden Leistungs- und Wirkungsmessungen unterzieht. Der Druck auf die Kommunikationsabteilungen wächst. Wenn es ihnen nicht gelingt, in absehbarer Zeit Konsens über geeignete und praktikable Instrumente zu finden, wird ihre Stellung bei den üblichen Verteilungsprozessen von Budgets oder Personalkapazitäten ausgesprochen schwierig und ungemütlich.

Es kann eine Reihe von sprachlichen Mitteln identifiziert werden, mit welchen in diesem Lehrbuch Normen unternehmerischen sprachlichen Handelns etabliert werden. Diese stelle ich in Kapitel 2 vor. Allerdings zeigte sich, dass die Aussagen in diesem Buch nicht nur auf einer expliziten Ebene normativ sind, sondern auch auf einer impliziten: Viele Ansichten, wie Unternehmen im Allgemeinen und Kommunikation im Besonderen funktionieren, werden von der Autorin weder erläutert noch begründet, sondern vorausgesetzt. Diese Formen der impliziten Kommunikation mit normalisierender Wirkung werden in Kapitel 3 vorgestellt. In Kapitel 4 lege ich dar, warum ich diese für Lehrbücher typische Art der Vermittlung von Normen an Hochschulen problematisch finde.

## **2. Sprachliche Mittel der Etablierung von Normen**

Wenn von Normen, Vorschriften oder Anleitungen die Rede ist, dann liegt die Vermutung nahe, dass die entsprechenden Texte im Imperativ oder in imperativischen Infinitivsätzen geschrieben sein könnten, so wie man es von Gebrauchsanweisungen oder Kochrezepten her kennt: "Butter schaumig rühren". Im untersuchten Buch finden sich jedoch weder Imperative noch imperativische Infinitivsätze, auch die direkte Ansprache der Lesenden bleibt aus. Es gibt keine Sätze im Stil von: "Nehmen Sie regelmässig Erfolgskontrollen vor." Ich vermute, dass Mast damit den Eindruck verhindern will, ihr Buch sei ein populärer Ratgeber. Ihr Lehrbuch hat vom sprachlichen Duktus her den Anspruch, wissenschaftlich zu sein.

Was sich ebenfalls nicht findet, sind Beispiele von Unternehmen, die erfolgreich und somit vorbildlich kommuniziert haben. Damit stellt das Lehrbuch von Mast eher eine Ausnahme dar, da solche Best-Practice-Beispiele in der Management-Literatur sonst sehr beliebt sind. In der sogenannten "Marketing-Bibel" von Kotler u. a. (2011) nehmen Best-Practice-Beispiele grossen Raum ein, ebenso bei Meier (2002) und Lombriser/Abplanalp (2010).

Im Buch von Mast können sieben sprachliche Mittel identifiziert werden, die geeignet sind, Normen zu etablieren. Diese sieben Mittel liegen auf

unterschiedlichen sprachlichen Ebenen, der grammatikalischen, der rhetorisch-stilistischen und der inhaltlichen:

- Einsatz von Modalverben
- Definitionen
- Unbegründete Behauptungen
- Aufführen von Statistiken
- Bewertungen vornehmen
- Erstellen von Kausalketten
- Fehlende Relativierung des Gesagten.

Diese sprachlichen Mittel werden im Folgenden anhand des oben zitierten Beispieltextes vorgestellt.

### 2.1 Einsatz von Modalverben

Ein erstes sprachliches Mittel, Normen zu etablieren, ist die Verwendung von Modalverben wie "müssen", "sollen" oder "nicht dürfen". Modalverben kennzeichnen eine Aussage explizit und einfach erkennbar als Norm, wobei die Dringlichkeit der Vorschrift mit der Wahl des Modalverbs und des Verbmodus' (Indikativ oder Konjunktiv) fein abgestuft werden kann (siehe Bendel Larcher (in Vorb.)):

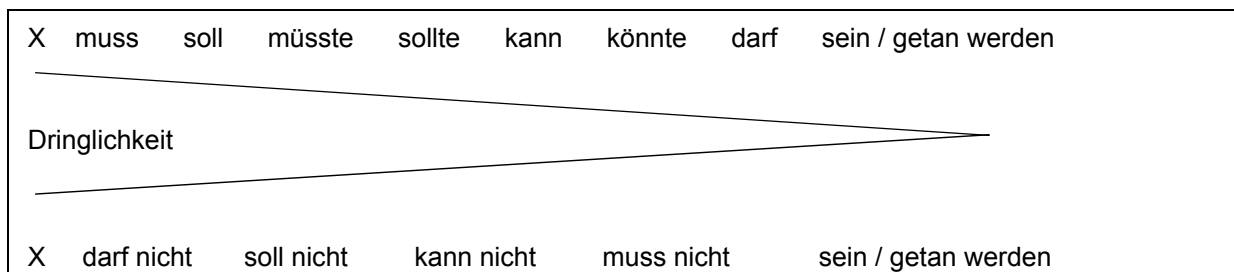


Abbildung 1: Normative Wirkung von Modalverben (eigene Darstellung)

Mast macht in ihrem Buch ausgiebig Gebrauch von Modalverben. Dies sind die entsprechenden Zitate aus dem Beispieltext (Mast 2013: 148):

Kurz- bis mittelfristige Kommunikationsaktivitäten können deshalb nur darauf ausgerichtet sein... Da in diesem Fall die Dauer der Wirkung zeitlich begrenzt ist, muss die Kontrolle ... unmittelbar nach Realisierung der Kommunikationsaktionen einsetzen. ... Die genannten Schwierigkeiten dürfen keine Ausrede dafür sein....

Durch die häufige Verwendung von Modalverben mit normativer Wirkung zeigt dieser Lehrbuchtext den Lesenden an, dass er nicht das Ziel hat, die Welt zu beschreiben, wie sie ist, sondern wie sie gemäss der Autorin sein sollte.

## 2.2 Definitionen

Ein zweites sprachliches Mittel Normen aufzustellen sind Definitionen. Definitionen sind fester Bestandteil der Textsorte wissenschaftliches Lehrbuch und werden von den Lesenden daher erwartet. Ihr normativer Charakter dürfte vielen gar nicht auffallen. Manfred Kienpointner führt Definitionen jedoch in seiner Systematik von Argumentationen bei den logischen Schlussverfahren auf (Kienpointner 1992), und auch Theo van Leeuwen zählt Definitionen als eine Form der theoretischen Rechtfertigung zu jenen Verfahren, mit denen Interagierende die Legitimität einer Aussage zu stützen versuchen (van Leeuwen 2008). Definitionen sind also nicht Aussagen über die Welt, sondern Argumentationsverfahren, mit denen Wahrheitsansprüche begründet werden. Das entsprechende Zitat aus dem Beispieltext lautet (Mast 2013: 148):

'Strategische PR-Evaluation ist die geplante, zielgerichtete Erfassung, Bewertung und Kontrolle des PR-Prozesses, die vor, während und nach einem PR-Programm die Qualität und Effektivität der PR-Arbeit misst' (Besson 2004: 46).

Wird die Definition, wie hier, zusätzlich mit der Angabe einer wissenschaftlichen Quelle geadelt, gewinnt sie noch mehr an Gewicht. Andere Wissenschaftler zu zitieren ist ebenfalls eine klassische rhetorische Strategie, nämlich eine Argumentation mittels Autorität. Das Autoritätsargument funktioniert nach der einfachen Logik: Wenn eine Autorität auf dem Gebiet X eine Aussage für wahr hält, dann ist sie wahr (Eggler 2006: 42). Von dieser einfachen Logik wird in der Wissenschaft ausgiebig Gebrauch gemacht.<sup>4</sup>

## 2.3 Unbegründete Behauptungen

Die häufigste Form, Normen zu etablieren, ist in Management-Lehrbüchern die pure Behauptung, die ohne jede Begründung und ohne Angabe von Quellen aufgestellt wird. Im Beispieltext heisst es (Mast 2013: 148):

Informationen über einen Sachverhalt sind einfacher, schneller und preiswerter zu erreichen als Verhaltensänderungen.

In diesem Satz gibt es keinen sprachlichen Hinweis darauf, dass die Aussage lediglich eine Behauptung ist, die man auch bestreiten könnte. Der reine Aussagesatz ist in schriftlichen Texten die häufigste Satzart und macht es den Lesenden oft schwer zu erkennen, dass die darin beschriebenen "Fakten" nicht einfach "rapportiert", sondern durch den Satz erst konstruiert werden. Aus sprechakttheoretischer Sicht liegen hier repräsentative Sprechakte vor, doch der Ausdruck "repräsentativ" ist durchaus irreführend, da die Welt eben nicht abgebildet wird, wie sie ist, sondern wie sie in einem bestimmten Kontext mit einer bestimmten Intention dargestellt wird.

---

<sup>4</sup> Es wäre eine eigene Untersuchung wert, warum eine Aussage durch die bloße Tatsache, dass ein anderer sie auch schon getroffen hat, an Wahrheitswert gewinnt. In der Wissenschaft ist das "Zitieren" das sprachliche Mittel erster Wahl, Gewissheiten zu schaffen, was interessanterweise kaum hinterfragt wird.

Der zitierte Satz impliziert weit reichende Annahmen darüber, wie Kommunikation funktioniert, unter anderem die Annahme, dass Menschen Informationen leicht aufnehmen, aber (leider) schwer dazu zu bringen sind, ihr Verhalten zu ändern. Diese Annahmen sind alles andere als unbestrittene Tatsachen, werden jedoch durch den einfachen Aussagesatz sprachlich genau als solche gerahmt.

Eine andere unbegründete Behauptung im Beispieltext lautet (ebd.):

Erfolgskontrollen sind auch in der Unternehmenskommunikation unausweichlich.

In diesem Satz wird die Norm, Erfolgskontrollen durchzuführen, mittels des Adjektivs "unausweichlich" etabliert: Wenn etwas "unausweichlich" ist, kommt man nicht umhin, es zu tun. Solche Behauptungen werden von Mast im ganzen Buch in grosser Zahl aufgestellt, ohne Begründung, ohne Einschränkung, ohne Gegenmeinung. Norman Fairclough weist darauf hin, dass ein grosser Teil der Management-Literatur heute hortativ ist: Vordergründig sind die Texte deskriptiv, aber ihre Intention ist, Normen des unternehmerischen Handelns zu etablieren, "aimed at getting people to act in certain ways on the basis of representations of what is." (Fairclough 2005: 96).

#### *2.4 Aufführen von Statistiken*

Das Aufführen von Statistiken ist eine anerkannte rhetorische Strategie, die Gewissheit von Aussagen zu stützen (van Leeuwen 2008). In der Managementliteratur werden Statistiken in ganz spezifischer Weise dazu eingesetzt, Wahrheitsansprüche geltend zu machen und daraus Normen unternehmerischen Handelns abzuleiten: Man sagt, bereits 65% der Unternehmen würden dies oder jenes tun, hätten zum Beispiel "gute Erfahrungen mit der neuen Tonalität offensiver Kommunikation gemacht" (Mast 2013: 360) – und ohne weitere Begründung wird das, was die Mehrheit sagt und praktiziert, zu dem erhoben, was alle tun sollten, also zur Norm. Auch das ist eine seit der Rhetorik bekannte Argumentationsstrategie, nämlich die Argumentation mit der Mehrheit (Eggler 2006: 44). Dass die Mehrheit irren oder lediglich einer Managementmode aufsitzen könnte (Kieser 1996), wird nicht in Erwägung gezogen.

Mast arbeitet nur in ausgewählten Kapiteln mit Umfragewerten und Statistiken, und zwar mehrheitlich mit selbst erhobenen. Mit Umfragen und Statistiken werden den Lesenden allerdings nicht nur konkrete Handlungen nahe gelegt, sondern auch eine ganz grundsätzliche Denkweise: Nämlich sich an dem zu orientieren, was die andern Leute bzw. Unternehmen tun.

#### *2.5 Bewertungen vornehmen*

Das fünfte sprachliche Mittel, mit welchem Normen etabliert werden können, besteht darin, Bewertungen vorzunehmen, also aufzuführen, was im weitesten Sinne "gut" ist. Mit Bewertungen sind implizite Handlungsempfehlungen



verbunden: Was "gut" ist, sollte selbstredend getan werden (Bendel Larcher (in Vorb.)). Bewertungen vorzunehmen gilt allerdings als unwissenschaftlich, da Wissenschaft objektiv und neutral sein soll. An dieser Norm orientiert sich auch Mast, indem sie explizite Bewertungen mehrheitlich vermeidet. Aber implizite Bewertungen sind sehr wohl vorhanden, und zwar überall dort, wo von "Effizienz", "Effektivität" oder "Zielerreichung" die Rede ist wie in diesem Satz aus dem Beispieltext (Mast 2013: 148):

Strategische PR-Evaluation ist die geplante, zielgerichtete Erfassung, Bewertung und Kontrolle des PR-Prozesses, die vor, während und nach einem PR-Programm die Qualität und Effektivität der PR-Arbeit misst.

Hier wird (unter anderem) die Norm aufgestellt, dass Kommunikationsarbeit effektiv sein soll. Das am häufigsten wiederholte Schlüsselwort<sup>5</sup> im ganzen Buch ist jedoch "erfolgreich". Richtig und damit "gut" ist, was den ökonomischen Erfolg fördert. Erfolgreich wirtschaften ist die oberste Norm in diesem Buch, der alles andere untergeordnet wird.

## 2.6 Erstellen von Kausalketten

Ein interessantes, weil für diese Art Management-Literatur spezifisches sprachliches Mittel, Normen zu etablieren, ist das Aufzeigen von Kausalketten und deren Transformation in Mittel-Zweck-Relationen. Weite Teile von Masts Buch bauen argumentativ auf angeblichen Ursache – Wirkung – Zusammenhängen auf. So heisst es im Beispieltext (Mast 2013: 149):

Wenn es ihnen nicht gelingt, in absehbarer Zeit Konsens über geeignete und praktikable Instrumente zu finden, wird ihre Stellung bei den üblichen Verteilungsprozessen von Budgets oder Personalkapazitäten ausgesprochen schwierig und ungemütlich.

Die postulierte Kausalkette lautet, grafisch dargestellt:

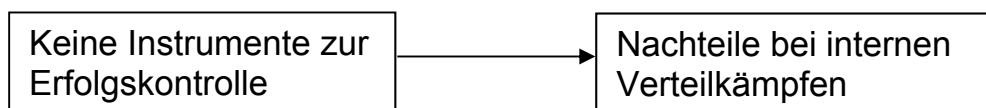


Abbildung 2: Postulierte Kausalkette (eigene Darstellung)

Diese Kausalkette wird grammatikalisch in eine "wenn-dann"-Konstruktion gefasst und gewinnt aufgrund der Negation den Charakter einer Drohung: 'Wenn du X nicht tust, dann...!'

An anderer Stelle heisst es (Mast 2013: 244):

Die Glaubwürdigkeit des Vorgesetzten beeinflusst die Leistungsbereitschaft, das Engagement und die Motivation der Mitarbeiter. 'Wem man nicht glaubt, dem folgt man nicht' (Arndt/Reinert 2006). Glaubwürdigkeit bildet damit die Basis jeder Kommunikation, sowohl jener zwischen zwei Menschen, als auch zwischen dem Unternehmen und seinen Stakeholdern.

<sup>5</sup> Schlüsselwörter sind Lexeme, die in einem Diskurs nicht nur häufig gebraucht werden, sondern auch argumentativ eine zentrale Position einnehmen (vgl. Nothdurft 1996).

Glaubwürdigkeit und Vertrauen entstehen in der Wahrnehmung jedes Einzelnen. Der einzelne Mensch glaubt seinem Vorgesetzten, einem Unternehmen oder einer Institution, d.h. er attribuiert ihnen Glaubwürdigkeit, und schenkt ihnen Vertrauen. Er bewertet die Glaubwürdigkeit oder Unglaubwürdigkeit seines Gegenübers dabei vor allem anhand von dessen Verhalten und seiner Kommunikation. Wer auf seinem Gebiet kompetent erscheint und authentisch auftritt, wer offen und ehrlich kommuniziert, wird als glaubwürdig wahrgenommen.

Die aufgestellte Kausalkette lautet:

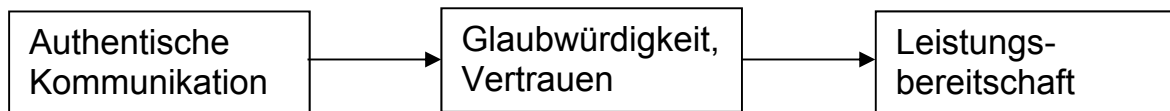


Abbildung 3: Postulierte Kausalkette (eigene Darstellung)

Aus diesem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang wird nun in didaktischer Wendung eine Mittel-Zweck-Relation gemacht: 'Wenn du deine Untergebenen zu hohen Leistungen anspornen willst, dann musst du Vertrauen schaffen, und das erreichst du durch authentische Kommunikation'.

Das Aufzeigen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen genießt höchstes Ansehen, in den Naturwissenschaften gilt es gar als Inbegriff von Wissenschaftlichkeit. So schreibt Küppers (2012), dass dem Begreifen im Sinne der Wissenschaft eine "analytische Zerlegung in Ursachen und Wirkungen" vorausgehen muss (zit. in Breuer 2013: 83). Wer sich gegen scheinbar offensichtliche Kausalzusammenhänge stemmen wollte, erscheint vor diesem Hintergrund als irrational und unvernünftig. Die normative Kraft des Erstellens von Kausalketten kommt demnach dadurch zustande, dass Handlungen als unausweichlich erscheinen, wenn man einen bestimmten Zustand anstrebt.

### *2.7 Fehlende Relativierung des Gesagten*

Das siebte und letzte Mittel der wissenschaftlichen Darstellung mit normierender Wirkung besteht darin, dass in diesem Lehrbuch jede Form der Relativierung des Gesagten getilgt ist. Es finden sich weder Aussagen in der ersten Person (Singular oder Plural) noch Verben des Sagens und Meinens, also keine Ausdrücke wie: "Wir gehen davon aus, dass" oder "Unseres Erachtens" oder "Ich vermute, dass". Vielmehr sind alle Aussagen deagentiviert und damit als allgemeingültig markiert. Ein Satz aus dem Beispieltext (Mast 2013: 149):

Der Druck auf die Kommunikationsabteilungen wächst.

Ob das eine persönliche Einschätzung der Autorin oder eine von vielen geteilte Ansicht ist, erfahren die Lesenden nicht. Was in diesem Buch ebenfalls weitgehend fehlt, ist die Diskussion unterschiedlicher Lehrmeinungen. Teilweise werden zwar verschiedene Konzepte mehr oder weniger unkommentiert nacheinander aufgezählt, aber eine eigentliche

Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellen der Unternehmenskommunikation findet nicht statt. Lediglich was "früher" war, wird manchmal aufgeführt, um es dann als überholt zu diskreditieren. Ein typisches Beispiel lautet (Mast 2013: 255):

Neue Medien wie das Internet verbunden mit der Möglichkeit, Kundendaten in Datenbanken zu speichern und schnell zu transferieren, haben auch neue Möglichkeiten der Kommunikation geschaffen [...] Kommunikationsmanagement bedeutet nicht mehr einseitige Verteilung von Informationen an die Kunden, sondern die zweiseitige Interaktion zwischen Unternehmen und Kunden.

Damit erhebt das Buch den Anspruch, auf der Höhe der Zeit zu sein und den wissenschaftlichen "State of the Art" zu präsentieren. Dass es sich bei gewissen Themen, die erst in der jüngsten Auflage in das Buch aufgenommen wurden – zum Beispiel das "Storytelling" – um ein reines Modethema handeln könnte, wird nirgends in Erwägung gezogen.

Ludwik Fleck hat bereits in den 1930er Jahren darauf hingewiesen, dass das Wegfallen des Provisorischen und Umstrittenen bzw. dessen Transformation in gesichertes Wissen ein typischer Prozess ist, der stattfindet, sobald wissenschaftliche Erkenntnisse von der Textsorte Aufsatz in die Textsorte Lehrbuch wandern (Fleck 1936: 120). Das ist im hier untersuchten Buch augenfällig.

### **3. Implizites mit normierender Wirkung**

In Kapitel 2 wurden sieben sprachliche Mittel vorgestellt, mit denen Normen der Unternehmenskommunikation etabliert werden. In allen genannten Fällen werden Normen explizit formuliert, was sich an der Textoberfläche mehr oder minder leicht erkennen lässt: Bei den Modalverben ist die normierende Wirkung leicht zu erkennen, bei den unbegründeten Behauptungen oder den Bewertungen etwas weniger leicht.

Die solchermassen etablierten Normen ruhen jedoch ihrerseits auf einem breiten Fundament von Annahmen und Überzeugungen, die nirgends expliziert, sondern stillschweigend vorausgesetzt werden. Aus systemlinguistischer Sicht handelt es sich dabei um Implikationen, konversationelle Implikaturen und Präsuppositionen (zum folgenden Abschnitt siehe Bendel Larcher (in Vorb.)). Bei logischen Implikationen kann das Vorausgesetzte aus dem Gesagten aufgrund grammatischer oder inhaltlicher logischer Zusammenhänge erschlossen werden: Wenn jemand das Fenster schliesst, muss es vorher geöffnet worden sein. Konversationelle Implikaturen liegen dann vor, wenn jemand offensichtlich gegen eine der Grice'schen Konversationsmaximen verstösst und es den Rezipierenden überlässt, die richtigen Schlüsse zu ziehen, zum Beispiel, dass er oder sie mit einem Vorschlag nicht einverstanden ist. Mit dem Konzept der Präsupposition schliesslich erfasst man all jene Wissens Elemente und Alltagserfahrungen, die zum Verständnis eines Textes vorausgesetzt, aber im Text selber nicht

erwähnt werden. Wer vom "gesunden Wettbewerb" spricht, setzt voraus, dass die Rezipierenden eine Marktwirtschaft, in der die Unternehmen in gegenseitiger Konkurrenz zueinander stehen, als vorteilhaft beurteilen.

Aus der Sicht der Diskursanalyse ist das in einem Text nicht Gesagte, sondern Vorausgesetzte besonders interessant. Denn es gibt Aufschluss darüber, welches Wissen die VerfasserInnen eines Textes als so selbstverständlich erachten, dass sie es gar nicht explizieren müssen. Die Präsuppositionen lassen erkennen, welche Überzeugungen als so selbstevident betrachtet werden, dass man sie weder benennen, geschweige denn begründen müsste.<sup>6</sup> Hinzu kommt: Was nicht explizit gesagt wird, hat die stärkere diskursive Kraft, weil es dem Diskurs gerade entzogen wird.<sup>7</sup> Das bedeutet im Hinblick auf sprachliche Normen: Normen, die mit den in Kapitel 2 beschriebenen sprachlichen Mitteln etabliert werden, sind dem öffentlichen bzw. schulischen Diskurs quasi "zur Verfügung gestellt", können somit auch angezweifelt oder bestritten werden. Normen hingegen, die gar nicht erwähnt, sondern vorausgesetzt werden, sind dem Bereich des Strittigen entzogen, diskursiv kaum mehr zugänglich und damit umso wirksamer.

Ein Beispiel zur Illustration des Gesagten: Der Grossteil der Management-Literatur stützt sich auf die Annahme, dass Unternehmen im Sinne des Managements steuerbar sind – ohne diese Voraussetzung wäre eine Managementlehre gar nicht möglich. Die Annahme, dass Unternehmen im Sinne Einzelner steuerbar sind, ist aus systemischer Sicht allerdings alles andere als gesichert – das wird in der klassischen Managementlehre aber ignoriert.<sup>8</sup>

Im untersuchten Buch von Mast finden sich viele Implikationen und Präsuppositionen. Ich stelle drei davon vor, die aus Sicht der Linguistik besonders interessant sind, weil sie Annahmen über das Wesen von Kommunikation beinhalten.

### *3.1 Kommunikation ist der Transport von Informationen*

Auch wenn Mast gelegentlich den interaktiven Charakter von Kommunikation betont, überwiegt in ihrem Lehrbuch doch die klassische Auffassung, wonach

<sup>6</sup> Roth (2013) weist darauf hin, dass in Diskursen typischerweise zwei thematische Bereiche unterrepräsentiert sind oder gänzlich fehlen: Einerseits das, was für die Teilnehmenden selbstverständlich ist, andererseits das, was ihnen unangenehm ist. Letzteres spielt im hier untersuchten ökonomischen Lehrdiskurs allerdings keine Rolle.

<sup>7</sup> Ob das Nicht-Thematisieren eines Sachverhalts absichtlich erfolgt, um ein bestimmtes Thema gezielt aus dem Diskurs auszuklammern, oder quasi "unbewusst", weil der Sachverhalt als unstrittig betrachtet wird, kann bei einem schriftlichen Text nicht festgestellt werden. In mündlichen Gesprächen lässt sich besser mitverfolgen, wie Themen aus dem Diskurs gedrängt werden (Roth 2013).

<sup>8</sup> Diesbezüglich hebt sich das bekannte "St. Galler Management-Modell" (Rüegg-Stürm & Grand 2014) radikal von den untersuchten Lehrbüchern ab, da in ihm der systemische Aspekt von Organisationen zentral ist.

Kommunikation der Transport von Informationen vom Sender zum Empfänger bedeutet, was in der Linguistik als "Conduit-Metapher" bekannt ist (Antos 1999: 96). Kommunikation gilt dann als gelungen, wenn die EmpfängerInnen die Botschaft "richtig" verstanden haben. Um dies zu überprüfen, empfiehlt Mast den Kommunikationsverantwortlichen, den EmpfängerInnen die Möglichkeit zum "Feedback" zu geben (Mast 2013: 232):

'Feedback' dient auch als ein Test, ob die Botschaften von den Mitarbeitern richtig verstanden werden, nicht nur als ein Kanal für Beschwerden, Kritik u.a. Es fungiert als Steuerungsinstrument für ein prozessuales Management von Kommunikation.

Das Einbringen eigener Meinungen oder das gemeinsame Aushandeln von Sinn sind in diesem Konzept nicht vorgesehen; Feedback wird reduziert auf die Kontrolle, ob das Gesagte gemäss den Intentionen des Senders, und das sind hier die Vorgesetzten, von den Mitarbeitenden "richtig" verstanden wurde.

Aus linguistischer Sicht ist dieses Verständnis von Kommunikation gänzlich überholt. Die Gesprächsforschung wie die interaktionale Soziolinguistik betrachten mündliche Interaktionen als Aushandlungsprozesse, bei denen der Sinn des Gesagten von den Beteiligten gemeinsam ausgehandelt wird. Aber selbst bei der schriftlichen Kommunikation bestimmen die Rezipierenden zu einem wesentlichen Teil selber, welche "Botschaft" sie einem Text "entnehmen" bzw. welchen Sinn sie einem Schriftstück verleihen.

Doch nicht nur aus linguistischer Sicht ist die Reduktion von Kommunikation auf Informationsübertragung problematisch, sondern auch aus diskursethischer Sicht. Wenn KundInnen und Mitarbeitende auf Informationsempfänger reduziert werden, die das Gesagte "richtig" verstehen und dann natürlich umsetzen müssen, so ist diese Vorstellung weit vom Konzept eines Diskurses als Meinungs austausch mündiger Menschen entfernt, wie es Habermas vorschwebt. An einigen Stellen redet Mast der Manipulation offen das Wort (2013: 232):

Interne Unternehmenskommunikation ist also auf die Schaffung von Werten ausgerichtet, wenn sie die Umsetzung von Geschäftsstrategien befördert. Im Zentrum stehen Orientierung und Dialog, d.h. die Beeinflussung von Meinungen und Einstellungen sowie die Stärkung individueller Handlungsmotivationen, die Reduktion von Komplexität und das Management von Beziehungen, Medien und Inhalten.

Wo Dialog mit der Beeinflussung von Meinungen und Einstellungen gleichgesetzt wird, wo das persönliche Gespräch gerade dann empfohlen wird, wenn "Mitarbeiter(innen) für unangenehme oder schwierige Aufgaben gewonnen werden sollen" (S. 243), da ist für eine Ethik des Diskurses im Sinne von Habermas kein Platz mehr.

### *3.2 Interaktion funktioniert nach dem Ursache-Wirkungs-Prinzip*

Bei dem in Kapitel 2 vorgestellten sprachlichen Mittel "Erstellen von Kausalketten" wurde bereits deutlich: Dem untersuchten Lehrbuch zugrunde liegt ein ausgesprochen mechanistisches Weltbild, in welchem die Ursache A

immer die Wirkung B nach sich zieht. Das gilt nicht etwa nur für natürliche oder technische Prozesse, sondern auch für soziale: Das Kommunikationsverhalten A ruft zwangsläufig Reaktion B hervor.<sup>9</sup> Zwei Beispiele (Mast 2013: 56):

In der Führungskommunikation wird Storytelling vor allem dazu verwendet, bestimmte Verhaltensweisen zu stärken oder hervorzurufen.

(ebd.: 59f.)

Für die Mitarbeiter und Führungskräfte eines Unternehmens schaffen Storys zudem einen gemeinsamen Bezugsrahmen, der die Identifikation und das Zusammengehörigkeitsgefühl stärkt. Dies trägt nicht zuletzt zu einer höheren Motivation der Belegschaft sowie zu einer höheren Arbeitsleistung bei.

In einer solch kausalistisch-mechanischen Welt gibt es keine Handlungsoptionen: Wer B erreichen will, muss A tun. Und das ist selbstredend das, was im Buch empfohlen wird oder, besser gesagt, eben nicht empfohlen, sondern als einzig vernünftiges Verhalten beschrieben wird: Wer Motivation und Leistung will, muss Geschichten erzählen. Explizite Empfehlungen kann sich die Autorin über weite Strecken sparen, ebenso Begründungen, warum sie dieses und nicht ein anderes Verhalten empfiehlt: In einer quasi nach Naturgesetzen funktionierenden sozialen Welt gibt es nur ein richtiges Verhalten, alles andere führt in den Untergang oder mindestens zu gravierenden Problemen, so auch in der Krisenkommunikation (Mast 2013: 345):

Allerdings gibt es selten gute Gründe für eine defensive Kommunikationsstrategie in der Mediengesellschaft. Diese Strategie ist aber bei vielen Akteuren in den Unternehmen sehr beliebt und wird daher – mit fatalen Ergebnissen – ergriffen.

Auch diese Vorstellung, zwischenmenschliche Interaktion funktioniere nach einem Ursache-Wirkungs-Prinzip, ist aus linguistischer Sicht vollkommen unangemessen.

### *3.3 Ziel jeder Kommunikation ist der ökonomische Erfolg*

Was in einem Lehrbuch zur Unternehmenskommunikation vielleicht nicht überrascht, aber dennoch hervorgehoben werden muss, ist folgende Präsupposition: Für die Gestaltung der Kommunikation und die Wahl des kommunikativen Handelns gibt es nur eine einzige Richtschnur, und das ist der ökonomische Erfolg, der sich damit erzielen lässt. Andere Werte wie Verständigung,<sup>10</sup> Empathie, Integration oder Ethik sind in dieser durchökonomisierten Welt inexistent oder werden, wie im Falle der Empathie, ihrerseits instrumentalisiert, um die Manipulation der Empfänger noch effektiver zu machen (Mast 2013: 244):

<sup>9</sup> Auf Seite 67 distanziert sich Mast zwar explizit von "den alt bekannten Stimulus-Response-Kommunikationsmodellen", doch die übrigen Ausführungen folgen genau diesem Verständnis.

<sup>10</sup> Verständigung ist in der Sprechwissenschaft nach Hellmut Geissner (2000) das oberste Ziel der Kommunikation und die Fähigkeit, Verständigung zu erzielen, das Ziel jeder Sprecherziehung.

Vorhandene Emotionen, Bedürfnisse und Ziele des einzelnen Mitarbeiters müssen hierbei vom Vorgesetzten identifiziert und in das eigene Kommunikationsverhalten eingebunden werden.

Das bedeutet nun nicht, dass im Buch nie von Werten die Rede wäre, ganz im Gegenteil: Dem "wertorientierten Kommunikationsmanagement" ist ein ganzes Kapitel gewidmet. Doch bei der Lektüre dieses Kapitels wird klar, dass das Definieren von Werten in Visionen und Leitbildern und deren Kommunikation nach aussen letztlich nur einen Zweck hat: den Umsatz zu steigern. Das Gleiche gilt für Aktivitäten unter dem Schlagwort der "Corporate Social Responsibility" (CSR). Obwohl CSR als reine Marketingmassnahme von der Autorin klar abgelehnt wird, bleibt doch auch für sie selbstverständlich, dass das soziale Engagement des Unternehmens sich für dieses auszahlen muss (Mast 2013: 438):

CR-Strategien und -Aktivitäten wirken dann glaubwürdig und bieten Wertschöpfungspotenzial, wenn sie zur strategischen Positionierung des Unternehmens, zu dessen Kernkompetenzen und Werthaltungen passen. Durch die Integration in die Geschäftsstrategie entsteht erst der ökonomische Nutzen.

Dass der ökonomische Erfolg der letztlich einzige Wert ist, an dem sich das ganze unternehmerische Handeln orientiert, wird im Buch aber nirgends deklariert und begründet, sondern als selbstverständlich und nicht erklärungsbedürftig vorausgesetzt.

#### **4. Indoktrination statt Bildung?**

Im Buch zur Unternehmenskommunikation von Mast werden, wie in den anderen untersuchten Lehrbüchern auch, zahlreiche Normen kommunikativen Handelns mittels verschiedener sprachlicher Mittel etabliert, die ihrerseits auf einem breiten Fundament unausgesprochener, weil vorausgesetzter Annahmen und Überzeugungen ruhen.

Das Problem bei diesen Lehrbüchern zur Unternehmensführung und -kommunikation ist nun nicht, dass Normen kommunikativen Verhaltens gesetzt werden. Lehrbücher sind dazu da, Verhaltensempfehlungen abzugeben. Das Problem besteht darin, dass der grundlegend normative Charakter dieser Buchgattung nicht transparent gemacht wird. Nirgends wird explizit gemacht, dass hier Normen gesetzt werden und dass man über diese diskutieren könnte. Ebenso wenig werden die grundlegenden Werte und Überzeugungen sichtbar gemacht, auf welchen die etablierten Normen ruhen.

Mast macht nicht transparent, dass sie sich weder an politischen noch gesellschaftlichen noch moralischen Werten orientiert, sondern allein an ökonomischen, und dass selbst dort, wo von Ethik die Rede ist, diese den ökonomischen Zielen untergeordnet wird. Vielmehr geht sie stillschweigend davon aus, dass die alleinige Orientierung am ökonomischen Erfolg selbstverständlich ist und daher nicht erwähnenswert. Fairclough hat diesen Prozess als Normalisierung (naturalization) bezeichnet: Wenn eine

Überzeugung zum 'common sense' geworden ist, dann ist ihr ideologischer Charakter nicht mehr erkennbar (Fairclough 1995: 42). In den Lehrbüchern zur Unternehmenskommunikation ist es ganz einfach "normal", ökonomisch zu denken.

Ideologisch wirksam ist auch die grundsätzlich instrumentelle Argumentationsweise: A ist richtig, weil sich damit B erreichen lässt. Ziel jeder instrumentellen Rechtfertigung ist gemäss Theo van Leeuwen, den Eindruck zu erzeugen, dass die Welt ist, wie sie ist, und dass jeder vernünftige Mensch das einsehen muss (van Leeuwen 2008).

Den angehenden Führungskräften wird somit in den Lehrbüchern ein geschlossenes, fixfertiges Weltbild vorgesetzt: 'So funktioniert unsere Wirtschaft, so funktionieren Unternehmen, und wenn du in dieser Welt bestehen willst, dann musst du dich genau so verhalten, 'wie es hier geschrieben steht'.<sup>11</sup>

Der Diskurs in diesen Lehrbüchern ist insgesamt extrem herrschaftlich; er dient dazu, die herrschende Praxis der Unternehmensführung zu legitimieren und zu stabilisieren. Der Lehrdiskurs öffnet weder Diskussions- noch Denkräume, sondern schliesst diese, indem das Geschriebene weder diskutiert wird noch zu Diskussionen einlädt. Fragen werden keine aufgeworfen. Alternative Handlungsmöglichkeiten werden nirgends auch nur angedacht.

Michel Foucault hat die limitierende Kraft von Diskursen hervorgehoben (Foucault 1997). Der gesellschaftliche Diskurs dient nach Foucault primär dazu, das Wuchern der Diskurse einzuschränken und nur noch jene Ansichten gesellschaftlich zu legitimieren, die den Mächtigen dienlich sind. Die Lehrbücher zur Unternehmensführung und -kommunikation haben eine solch limitierende Kraft. Sie dienen dazu, die Absolventen von Wirtschaftsschulen auf die Denke der etablierten Manager einzuschwören, damit die zukünftigen Mitarbeitenden reibungslos ins Unternehmen integriert werden können, sofort wie gewünscht funktionieren und keine unangenehmen Fragen stellen (vgl. dazu Markard 2004). Scott sieht in Business Schools "einen wichtigen Filtermechanismus, durch den in den institutionellen Bereichen ein immer engerer Radius von Ideen, Werten und Praktiken verbreitet wird und durch den immer ähnlicher ausgebildetes Personal von Organisationen rekrutiert [...] wird" (Scott 2003: 308).

Das Ziel einer tertiären Bildung müsste jedoch meines Erachtens ein anderes sein. Den Studierenden praktisches Wissen zu vermitteln, ist absolut legitim. Gleichzeitig sollten sie jedoch nicht einfach ideologisch gleichgeschaltet werden. Vielmehr sollten sie lernen, die diskursive Beschaffenheit einer jeden Lehrmeinung zu erkennen.

---

<sup>11</sup> Die Anspielung auf das biblische "Es steht geschrieben" (Matthäus 4,4) wurde ganz bewusst gewählt, weil es hier tatsächlich um Glaubenssätze geht, die nicht hinterfragt werden dürfen (vgl. Hörisch 2013).



Daher wäre es wünschenswert, dass die Management-Lehrbücher ihre ideologischen Grundlagen transparent machen und klar stellen, dass sie nur eine mögliche Sichtweise auf Managementtätigkeiten präsentieren. Beim bekannten "St. Galler Management Modell" (Rüegg-Stürm 2002; Rüegg-Stürm & Grand 2014) ist das teilweise der Fall. Wo dies nicht geleistet wird, liegt es an den Dozierenden, Lehrbücher punktuell zu de-konstruieren, wie ich das im vorliegenden Beitrag gemacht habe, um den Studierenden die diskursive Konstruktion der ökonomischen Norm(alität) bewusst zu machen und verschlossene Denkräume wieder zu öffnen.

## LITERATUR

- Aerni, M. & Bruhn, M. (2013). *Integrierte Kommunikation. Grundlagen mit zahlreichen Beispielen, Repetitionsfragen mit Antworten und Glossar*. 3., überarb. Aufl. Zürich: Compendio Bildungsmedien.
- Antos, G. (1999). Mythen, Metaphern, Modelle. Konzeptualisierung von Kommunikation aus dem Blickwinkel der Angewandten Diskursforschung. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hgg.), *Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen*, (pp. 93-117). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bendel Larcher, S. (in Vorb.). *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Breuer, R. (2013). Rezension zu B. Küppers (2012), Die Berechenbarkeit der Welt. Grenzfragen der exakten Wissenschaften. In *Spektrum der Wissenschaft* (Februar), 83-84.
- Eggler, M. (2006). *Argumentationsanalyse textlinguistisch. Argumentative Figuren für und wider den Golfkrieg von 1991*. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 268).
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. (Language in social life series). London: Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. 2. Auflage. (Language in social life series). Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2005). *Analyzing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fleck, L. (1936). Das Problem einer Theorie des Erkennens. In *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze*, herausgegeben von L. Schäfer & T. Schnelle, (pp. 84-127). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1997). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Geissner, H. (2000). *Kommunikationspädagogik: Transformationen der 'Sprech'-Erziehung*. (Sprechen und Verstehen 17). St. Ingbert: Röhrig.
- Herbst, D. (1999). *Interne Kommunikation. Das professionelle 1x1*. Berlin: Cornelsen.
- Hörisch, J. (2013). *Man muss dran glauben. Die Theologie der Märkte*. München: W. Fink.
- Jäger, S. (2004a). Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In R. Keller u.a. (Hgg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*, 2. akt. u. erw. Auflage, (pp. 83-114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, S. (2004b). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 4., unveränd. Auflage. Münster: Unrast.
- Kienpointner, M. (1992). *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. (Problemata 126). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Kieser, A. (1996). Moden & Mythen des Organisierens. *Die Betriebswirtschaft*, 56 (1), 21-39.

- Klöfer, F. (1999). *Erfolgreich durch interne Kommunikation. Mit 20 Praxisbeispielen*. Neuwied: Luchterhand.
- Kotler, P., Armstrong, G., Wong, V. & Saunders, J. (2011). *Grundlagen des Marketing*. 5., akt. Auflage. München: Pearson.
- Lombriser, R. & Abplanalp, P. (2010). *Strategisches Management. Visionen entwickeln, Erfolgspotenziale aufbauen, Strategien umsetzen*. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. Zürich: Versus.
- Markard, M. (2004). 'Politisches Mandat' und wissenschaftliches Studium im Neoliberalismus. Bedeutungsanalytische Überlegungen. In T. Ernst u.a. (Hgg.), *Wissenschaft und Macht*, (pp. 264-280), Münster : Westfälisches Dampfboot.
- Mast, C. (2013). *Unternehmenskommunikation*. 5., überarb. Auflage. Konstanz : UVK.
- Meier, P. (2002). *Interne Kommunikation im Unternehmen: von der Hauszeitung bis zum Intranet*. Zürich: Orell Füssli.
- Nothdurft, W. (1996). Schlüsselwörter. Zur rhetorischen Herstellung von Wirklichkeit. In W. Kallmeyer (Hg.), *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*, (pp. 351-418). Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache 4).
- Rüegg-Stürm, J. (2002). *Das neue St. Galler Management-Modell: Grundkategorien einer integrierten Managementlehre: der HSG-Ansatz*. Bern: Haupt.
- Roth, K.S. (2013). Diskurspragmatik. Zur Analyse kollektiven Wissens anhand teilnahmeorientierter Diskursrealisationen. In J. Kilian & T. Niehr (Hgg.), *Politik als sprachlich gebundenes Wissen. Politische Sprache im lebenslangen Lernen und politischen Handeln*, (pp. 271-287). Bremen: Hempen.
- Scott, A. (2003). Organisation zwischen bürokratischer und charismatischer Revolution. In R. Weiskopf (Hg.), *Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation*, (pp. 304-318), Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. (Oxford studies in sociolinguistics). Oxford: Oxford University Press.
- Vahs, D. (2012). *Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch*. 8., überarb. und erweit. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wodak, R. & Krzyzanowski, M. (Hgg.) (2008). *Qualitative discourse analysis in the social sciences*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. & Meyer, M. (Hgg.) (2009). *Methods of critical discourse analysis*. 2. Auflage. Los Angeles: SAGE Publications.

# Quelques aspects métadiscursifs de la norme littéraire contemporaine: *La carte et le territoire* de M. Houellebecq et *Rose bonbon* de N. Jones-Gorlin

**Gaëlle LABARTA**

Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité

PLEIADE

99 Avenue Jean Baptiste Clément, 93430 Villetaneuse, France

labarta@univ-paris13.fr

Thanks to a bi-disciplinary approach combining discourse analysis and literature, this contribution deals with contemporary norms in literary fiction, asking what is established as acceptable by commentators. The objects of this study are normative metadiscourses produced during the controversies that emerged after the publication of two French novels, namely *La carte et le territoire* by Michel Houellebecq and Nicolas Jones-Gorlin's *Rose Bonbon*. The aim of the analysis is to understand whether the normative reactions these two books have generated have linguistic motivations. The normative metadiscourses under analysis, collected in heterogeneous media (the specialized press, mainstream newspapers, social networks dedicated to books, and commercial websites), point towards some specific definitions and values of contemporary literary fiction. While the treatment of the taboo of paedophilia in fiction is debated, the normative prohibition of plagiarism seems to be more context-dependent and to depend on the three instances at stake in the debate (the plagiarist, the plagiarized author and the medium).

**Keywords:**

literature, discourse analysis, freedom of speech, literary controversy, norm, morals, plagiarism, paedophilia.

## 1. Introduction

Le romancier a-t-il tous les droits? La fiction est-elle le lieu d'une liberté d'expression, d'une liberté de création totale et absolue? En France, l'histoire, à travers les grands procès intentés à Flaubert et à Baudelaire ou ceux intentés aux écrivains collaborationnistes après la seconde guerre mondiale semble dire que non. Mais qu'en est-il lorsque l'on se penche sur la littérature contemporaine? Les parutions d'ouvrages tels que *Les Bienveillantes*<sup>1</sup> en 2006, ou *Une semaine de vacances*<sup>2</sup> en 2012 n'ont pas manqué de provoquer de nombreuses réactions d'indignation. Ce fut le cas notamment de Bernard

---

<sup>1</sup> Littell, J. (2006). *Les Bienveillantes*. Paris : Gallimard. Ce roman a provoqué la controverse en raison du traitement de son sujet. Le narrateur est un officier SS qui relate son parcours durant la Seconde Guerre mondiale. L'ouvrage fut aussi attaqué sur l'exactitude des faits et situations décrits.

<sup>2</sup> Angot, C. (2012). *Une semaine de vacances*. Paris : Flammarion. La narration se concentre autour d'un huis clos sexuel entre un homme et celle que l'on identifie comme sa fille. C'est la thématique de l'inceste (déjà présente dans l'œuvre de l'auteure) et son traitement sans détour dans l'ouvrage qui provoque de vives réactions à la sortie du livre.

Comment et Olivier Rolin, qui dans les colonnes du *Monde*, réagissaient à l'édition de *Pogrom*<sup>3</sup> en 2005:

Tout, dans ce roman décidément "inqualifiable", dégage l'odeur du remugle fasciste. On se sent ici sali au simple exercice de citations qui ne sont même pas les pires du livre. Mais voilà, c'est publié dans la France de 2005. Et accompagné de louanges dans la presse. On voudrait que ce soit un cauchemar. C'est la triste réalité d'une époque, au mieux désinvolte (on ne lit plus forcément les livres avant d'écrire dessus), au pire complice, ou inconsciente. (Comment & Rolin 2005: 15)

Pour cet ouvrage, l'écrivain Eric Bénier-Bürckel et les éditions Flammarion ont été poursuivis en justice pour "délits d'injures antisémites", "provocation à la haine raciale" et "diffusion de message pornographique susceptible d'être perçu par un mineur", avant d'être relâchés. Les "crimes d'écrits" sont donc toujours d'actualité.

A partir de ces questionnements, mon objectif est de rendre compte des normes de la littérature fictionnelle contemporaine dans leurs rapport avec l'esthétique, l'éthique et le juridique, en m'interrogeant sur ce qui "fait norme", sur ce qui est acceptable aux yeux des commentateurs de cette littérature. Gisèle Sapiro écrit dans son ouvrage *La responsabilité de l'écrivain*:

Les œuvres littéraires participent à l'élaboration des représentations et des schèmes de perception du monde, c'est-à-dire de la "vision du monde" d'une époque, la Weltanschauung, ou ce que Durkheim a appelé "conscience collective" et Bourdieu l'"inconscient collectif". Or cette vision du monde implique des principes axiologiques. (Sapiro 2011: 719)

Ce sont les réactions à ces *principes axiologiques*, et à la littérature appréhendée comme une *vision du monde* qui m'intéressent dans cette contribution. En effet, ces discours sur la littérature sont mon objet de recherche. Grâce à un cadre bi-disciplinaire en littérature et en analyse du discours, j'étudie ici un ensemble de discours normatifs produits à l'occasion de deux polémiques littéraires contemporaines: *Rose bonbon* de Nicolas Jones-Gorlin paru en 2002 (désormais RB) et *La carte et le territoire* de Michel Houellebecq paru en 2010 (désormais CT). Par-delà l'hétérogénéité thématique des polémiques (la pédophilie et le plagiat), le critère qui a présidé à ce choix réside dans l'émergence de métadiscours faisant apparaître une transgression d'ordre normatif, d'approbation et de désapprobation. Ces ouvrages se situant aux deux bornes d'un corpus plus important classé selon le motif principal des polémiques d'ordre plutôt moral ou plutôt juridique<sup>4</sup>. Chaque ouvrage choisi est par ailleurs éligible à une mise en cause juridique (la pornographie pour RB et le délit de contrefaçon pour CT).

<sup>3</sup> Bénier-Bürckel, E. (2005). *Pogrom*. Paris : Flammarion. La violence, la pornographie, la zoophilie, l'antisémitisme et plus généralement la haine raciale sont au cœur des critiques faites au livre.

<sup>4</sup> Le corpus complet comprend, outre des polémiques liées aux ouvrages mentionnés en introduction, celles plus généralement motivées par la divulgation de la vie privée, la pornographie, la falsification de l'histoire, etc.

Il s'agit alors de voir si les réactions normatives que ces ouvrages suscitent peuvent avoir des motivations linguistiques.

## 2. Les polémiques en question

### 2.1 *Rose bonbon* de Nicolas Jones-Gorlin<sup>5</sup>

Quelques jours avant la parution de l'ouvrage, une polémique enfla, formant un événement centré autour du thème de la pédophilie. Comme le précise Emmanuel Pierrat, spécialiste du droit et de la censure, "[...] dès le début des années quatre-vingts, le relatif courant de sympathie dont bénéficiaient les pédophiles disparaît peu à peu [...]" (2008: 110), jusqu'à devenir un des tabous de la société contemporaine.

La morale d'aujourd'hui permettrait sans doute de réprimer bon nombre de textes littéraires, publiés impunément il y a encore vingt ans. Il n'est pas sûr qu'aujourd'hui *Lolita* serait accueilli sans réaction judiciaire. (Pierrat 2005: 161)

Cette analyse trouve une illustration avec la mise en cause de l'ouvrage par deux associations de protection de l'enfance: l'association l'Enfant bleu et la Fondation pour l'enfance et ce, à la lecture de quelques extraits du livre. Cela atteste que, n'ayant pas lu la totalité de l'œuvre, la réaction suscitée par le livre est principalement d'ordre moral. Après s'être émues auprès de l'éditeur, qu'un tel ouvrage puisse "[...] heurter la sensibilité de l'opinion publique et de nombreuses victimes de pédophiles" (Salles 2002), les associations entament des démarches judiciaires pour qu'il soit retiré de la vente, au titre de son caractère pornographique, en s'appuyant sur les articles 227-23 et 227-24 du code pénal<sup>6</sup>. Ces associations contacteront ensuite le ministre de l'intérieur de l'époque, Nicolas Sarkozy, pour statuer sur une éventuelle interdiction administrative de l'ouvrage. En effet, l'article 14 de la loi du 16 juillet 1949 inséré dans une loi encadrant les publications destinées à la jeunesse permet d'interdire ou de restreindre la vente d'ouvrages "de toute nature" au motif de leur dangerosité pour la jeunesse en raison notamment "de leur caractère licencieux ou pornographique" (Code pénal | *Legifrance*).

Pour examiner ce cas, le ministre mandate alors la Commission de surveillance et de contrôle des publications destinées à la jeunesse pour se prononcer. L'avis rendu préconisera une interdiction de vente aux mineurs. Mais le ministre renoncera finalement à la prononcer, se rangeant aux

<sup>5</sup> Jones-Gorlin, N. (2002). *Rose bonbon*. Paris: Gallimard. L'ouvrage met en scène un narrateur pédophile qui raconte ses désirs et ses passages à l'acte criminels envers de très jeunes filles.

<sup>6</sup> Ces articles interdisent: "le fait, en vue de sa diffusion, de fixer, d'enregistrer ou de transmettre l'image ou la représentation d'un mineur lorsque cette image ou cette représentation présente un caractère pornographique [...]" et "le fait soit de fabriquer, de transporter, de diffuser par quelque moyen que ce soit et quel qu'en soit le support un message à caractère violent ou pornographique ou de nature à porter gravement atteinte à la dignité humaine ou à inciter des mineurs à se livrer à des jeux les mettant physiquement en danger, soit de faire commerce d'un tel message [...]"(Code pénal | *Legifrance*) (Versions en vigueur en 2002)

arguments d'Antoine Gallimard et indiquant que les mesures déjà prises par l'éditeur étaient suffisantes. En effet, après avoir provisoirement interrompu la mise en vente de l'ouvrage, il avait décidé de mettre sous blister le livre avec l'avertissement suivant:

"Rose bonbon" est une œuvre de fiction. Aucun rapprochement ne peut être fait entre le monologue d'un pédophile imaginaire et une apologie de la pédophilie. C'est au lecteur de se faire une opinion sur ce livre, d'en conseiller ou d'en déconseiller la lecture, de l'aimer, de le détester, en toute liberté.

## 2.2 *La carte et le territoire de Michel Houellebecq*<sup>7</sup>

En 2010 paraît l'ouvrage *La carte et le territoire* de Michel Houellebecq. Lors de la présentation de la rentrée littéraire le livre fut bien reçu par la critique. Cependant, quelques jours avant la parution officielle de l'ouvrage Vincent Glad, spécialiste du web, révèle sur le site Slate.fr que certains passages sont manifestement "empruntés" à Wikipédia. Même si le journaliste considère que ces "[...] 'collages' littéraires, n'ont rien de scandaleux en regard du style de Michel Houellebecq, [...] ", il précise cependant que l'auteur ne mentionne pas explicitement ses sources. En réponse, les éditions Flammarion précisent que

Michel Houellebecq a toujours aimé truffier ses livres de descriptions encyclopédiques et, à l'ère d'Internet, l'écrivain a volontiers puisé dans Wikipédia pour dépeindre une ville ou une mouche. [...] la reprise de ces "courts passages", qui constituent un "matériau littéraire" ne représente, "en tout état de cause", pas un plagiat. (Slate 2010)

Michel Houellebecq, quant à lui, explique qu'il s'inscrit dans une longue tradition littéraire, qui passe par Perec et Borges, dans laquelle il élabore une "tentative de brouillage" entre les "documents réel et la fiction" (Veber 2010).

L'encyclopédie en ligne, soumise à la licence Creative Commons CC-BY-SA, autorise une reproduction commerciale de ses pages mais en mentionnant l'auteur et les conditions de la licence. Ce sont donc les formes traditionnelles de la citation qui doivent être utilisées: mise entre guillemets des passages repris et citation de la source. Alors que les faits sont avérés et reconnus, Wikipédia n'engage pas de poursuites car Wikipédia n'est ni auteur, ni éditeur et en tant qu'œuvre collaborative il n'y a pas un, mais une multitude de contributeurs pour chaque page. C'est à chacun d'eux de revendiquer la propriété des passages plagiés.

La polémique prend un tour différent lorsque le 21 septembre 2010 Florent Gallaire, ingénieur et juriste, rend accessible gratuitement sur son blog l'ouvrage en version PDF. Son argument était que le livre, empruntant des passages d'une œuvre collective créée sous Creative Commons, devenait lui-même une œuvre libre de droit. Le 26 novembre les éditions Flammarion

<sup>7</sup> Houellebecq, M. (2010). *La carte et le territoire*. Paris: Flammarion. L'auteur fut accusé d'avoir plagié des fiches de l'encyclopédie participative Wikipédia et des sites institutionnels sans finalement faire l'objet d'une mise en cause juridique.

mettent en demeure le blogueur, qui retirera rapidement l'ouvrage de son blog.

Enfin, Michel Houellebecq obtient le prix Goncourt le lundi 8 novembre 2010, au premier tour de vote, par 7 voix contre 2.

### *2.3 La polémique comme lieu d'expression des normes*

Dans la continuité des travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980), la polémique est entendue comme un type d'échange dans lequel s'engagent des locuteurs. Et comme le résumait Ruth Amossy et Marcel Burger dans leur introduction au numéro de *Semen* consacré aux "Polémiques médiatiques et journalistiques"

La polémique se réfère à un ensemble de discours qui circulent dans un espace social donné sur une question controversée, à laquelle sont données des réponses divergentes et mutuellement exclusives par des locuteurs qui tentent de disqualifier la thèse adverse ou l'adversaire qui la soutient. Elle comporte ses lieux, ses argumentaires et sa chronologie, tout en traversant les genres et les supports. (Amossy & Burger 2011: § 17)

Elle fait naître des discours antagonistes qui, explicitement ou implicitement, donnent à lire les principes normatifs qui les sous-tendent. Mais aussi, les polémiques littéraires interviennent dans le processus global de définition et de redéfinition du champ et l'historicisent.

Ce n'est pas assez de dire que l'histoire du champ est l'histoire de la lutte pour le monopole de l'imposition des catégories de perception et d'appréciation légitime; c'est la *lutte* même qui fait l'histoire du champ; c'est par la lutte qu'il se temporalise. (Bourdieu 1992: 261)

### *2.4 Les dispositifs normatifs*

Selon Bourdieu (1992), la norme littéraire est relayée dans la société par le champ littéraire grâce à un dispositif normatif constitué des institutions, des médias et des dispositifs juridiques. Mais elle l'est aussi désormais par l'internet qui met à la disposition des lecteurs des lieux susceptibles de publier et de faire circuler leurs avis. Les réseaux sociaux, les sites marchands et les réseaux de lecture sociale en sont quelques exemples. Les polémiques à l'étude ont trouvé une résonance dans l'ensemble de ces dispositifs normatifs au nombre desquels, pour les institutions, on notera la Commission jeunesse (RB) et le prix Goncourt (CT), ceux-ci contribuant à disqualifier, à distinguer (Bourdieu) et à délégitimer l'œuvre. On pourra penser que ces institutions ont par ailleurs un lien avec d'autres champs (politique, juridique d'une part et économique d'autre part) mais elles agissent néanmoins comme jalon littéraire et influent sur la vie de l'œuvre dans les deux cas.

### *2.5 La cartographie du corpus*

Le corpus de travail est constitué d'articles de presse générale et spécialisée ainsi que de nombreux commentaires issus de l'internet et parus autour des deux polémiques. Les espaces numériques et le développement du Web 2.0 ont vu une nouvelle forme de critique littéraire se développer. Ces lieux numériques, parmi lesquels les blogs littéraires, les forums, les sites internet,

et les réseaux sociaux, sont parfois dédiés à la critique littéraire comme le sont les réseaux de lecture sociale<sup>8</sup> (Babelio ou Critiques libres.com, par exemple), mais ils peuvent aussi intégrer à leur dispositif commercial le principe d'avis et de recommandation comme les sites marchands (amazon.fr ou fnac.com, pour ne citer qu'eux). Ils ont le point commun de proposer un discours sur la littérature rédigé par des lecteurs. Cette nouvelle forme de critique, en pleine expansion, tend à prendre une part de plus en plus importante dans le champ littéraire contemporain, comme en atteste l'intégration des blogueurs littéraires aux services de presse des grands éditeurs.

Pour cette contribution, j'ai formé un sous-corpus de travail en ne prenant en compte qu'un représentant de chaque groupe médiatique. J'ai retenu les articles du *Monde* pour la presse nationale (soit 105 articles) et les articles du *Magazine littéraire* pour la presse spécialisée (soit 8 articles). Pour la critique issue de l'internet, j'ai conservé les avis du site Amazon.fr (soit 134 avis) et ceux du réseau Babelio (soit 150 avis). Ce choix a été établi à partir des médias représentés dans les deux polémiques et en quantité comparable.

### 3. Le surgissement des normes

#### 3.1 La norme

Que sont les discours normatifs? Dans mon propos, j'opte pour une définition large et usuelle de la norme telle que proposée dans les dictionnaires de langue<sup>9</sup>. Ce sont des discours relevant de l'expression de jugements, de raisons, de principes, de devoirs ou d'obligations. A cela s'ajoutent des discours exprimant la valeur, c'est-à-dire appliquant aux œuvres littéraires des catégories renvoyant aux dichotomies, beau/laid, bon/mauvais, etc. Ainsi les discours normatifs retenus sont constitués d'énoncés prescriptifs ou directifs, appréciatifs et descriptifs (i.e. des énoncés qui se réfèrent aux manières d'être, d'agir et de penser les plus fréquentes ou les plus répandues). Sont étudiés aussi les effets normatifs de ces discours, qu'ils soient discursifs ou prédiscursifs (Paveau 2006).

Pour ce faire, je fais l'hypothèse que la norme est un dispositif mental et discursif dont les formes sont stockées et intégrées aux mémoires individuelles, collectives et dans "l'environnement" des locuteurs (Paveau 2009). Je reprends ici la notion d'environnement telle que théorisée par Marie-

<sup>8</sup> D'après Jahjah 2012a: "un réseau numérique de 'lecture sociale' est un réseau qui désigne comme objet de discussion les livres et la lecture mais le fait en plus savoir, le met en scène et se produit autour de ces objets". Sur ce point voir aussi Jahjah 2012b.

<sup>9</sup> Les différentes conceptions philosophiques de la norme (éthique des vertus, conséquentialisme et déontologisme, notamment) me servent de forme de classement *a posteriori* de la norme actualisée par les métadiscours à l'étude.



Anne Paveau dans le cadre d'une linguistique symétrique<sup>10</sup> qui considère le contexte non pas comme un extérieur au discours mais comme partie intégrante du discours, sans scission entre le linguistique et ce qui relèverait de l'extra-linguistique. Dans ce dispositif, l'environnement comprend donc l'horizon normatif des locuteurs et de la société à laquelle ils appartiennent.

### 3.2 *Des événements discursifs normatifs*

Pour autant, même si la norme est partie prenante de la production des discours, elle n'est saisissable, et donc étudiable, qu'actualisée en discours. Je travaille donc sur une matérialité analysable, c'est-à-dire sur des métadiscours normatifs qui disent la norme.

La question de la dimension morale des énoncés émerge d'un "événement discursif moral", c'est-à-dire un ensemble de commentaires et réactions, dans un groupe ou une société donnée, à propos d'un énoncé donné. Le discours public est riche de ce type d'événement, déclenchant l'indignation collective, qui se formule souvent en termes moraux. (Paveau 2013a: 17)

Par extension, j'appelle "événement discursif normatif" un "moment discursif" (Moirand 2002, 2007) qui prend une coloration normative. Cette notion est proposée sur le modèle des "événements discursifs moraux" élaborée par Marie-Anne Paveau (2013a, 2013b) dans ses travaux sur l'éthique discursive, travaux qui par ailleurs servent de point de départ à mon travail de recherche sur la norme.

## 4. L'objet du scandale

Pour commencer, je décide de me concentrer sur la manière qu'ont eue les commentateurs des deux ouvrages de nommer l'objet de la polémique: la pédophilie et le plagiat. Le traitement des deux objets montre un fonctionnement discursif extrêmement différent.

### 4.1 *Amours mineures*

Le réseau de nomination de RB est assez clair et ne déroge que peu à l'unique qualificatif *pédophilie* ou *pédophile*.

- (1) Quoi du plus terrible que la *pédophilie*. <extrait=Babelio><sup>11</sup>
- (2) Enlevons le mot *pédophile* et ce texte ne vaut plus grand chose, l'objet de scandale étant retiré. <extrait=amazon>

Seule une acception relève d'une définition périphrastique:

<sup>10</sup> La linguistique symétrique développée par l'auteure est inspirée de "l'anthropologie symétrique" de B. Latour. Elle lui permet de "repenser, grâce aux propositions de la cognition sociale, le vieux contexte en terme d'environnement cognitif" et d'appréhender "le langagier constitué de social, de culturel, d'historique, mais aussi de technique, d'objectal, voire d'animal, etc." (Paveau 2009: 6)

<sup>11</sup> Tous les italiques dans les exemples sont miens.

- (3) Violent, bête, sans intrigue, sans sujet précis, le néant..... D'après les critiques je pensais trouver un jeu de style et une performance littéraire pour défendre ce qui est difficilement défendable : *l'attirance pour les très jeunes filles*. <extrait=amazon><sup>12</sup>

Par ailleurs, la collocation privilégiée avec le mot *pédophilie* est le syntagme *apologie de la pédophilie*, c'est en effet la principale accusation qui est faite à l'auteur.

Cette accusation peut être mieux comprise lorsque l'on se réfère au bandeau qui entourait le livre à sa sortie: *amours mineures*. La polémique s'est cristallisée autour de cet énoncé, sous l'impulsion de Maître Yves Crespin, avocat de l'association l'Enfant bleu qui s'en est entretenu avec la presse:

Ce n'est pas nous qui avons sorti le livre avec le bandeau Amours mineures, particulièrement accrocheur et choquant. Que chacun prenne ses responsabilités. (Moran 2002: 19)

Me Créspin est également choqué par le bandeau qui est "une accroche provocante et ambiguë puisque cela pourrait signifier qu'il s'agit d'amours sans importance". (AFP 2002)

Cette indignation normative à teneur principalement morale peut faire l'objet d'une étude en termes de "vertu discursive" que l'on trouve théorisée dans les travaux sur l'éthique discursive de Marie-Anne Paveau (Paveau 2013a).

En effet, ce bandeau *amours mineures* illustre parfaitement un triple inajustement du discours: à la vérité, à la mémoire et à la décence discursive correspondant aux critères normatifs d'acceptabilité du 21<sup>ème</sup> siècle.

#### 4.1.1 Inajustement à la vérité<sup>13</sup>

Dans le cas de l'ajustement à l'acceptabilité, c'est une conception de la vérité plus locale qui se manifeste. Les évaluations morales portent, non pas sur un inajustement à la réalité telle qu'elle est, mais sur un inajustement à la vérité définie comme ce qui est acceptable pour un groupe ou même, [...] une personne. (Paveau 2013b: 19)

La nomination sous l'étiquette *amours* est inajustée avec la vérité des actes évoqués et leur qualification pénale *d'abus sexuel sur mineurs*. Ainsi l'inscription portée sur le bandeau ne correspond pas à la perception de la réalité de la pédophilie telle qu'elle est aujourd'hui considérée. La pédophilie ne peut être admise comme ressortissant de l'amour mais d'un crime. Aussi présenter la pédophilie sous l'aspect de *l'amour* c'est entrer dans le discours de légitimation de la pédophilie.

<sup>12</sup> Les commentaires sont reproduits tels quels, sans modification orthographique. Les éventuelles incorrections sont donc des auteurs.

<sup>13</sup> Les termes *vérité/réalité* dans cette conception (issue de la philosophie de la connaissance) ne sont pas un principe de distinction mais au contraire une articulation. La vérité est définie comme une 'croyance justifiée' à propos de ce qu'est la réalité. J'emploie donc en ce sens le terme de *vérité*.

#### 4.1.2 Inajustement à la mémoire

De plus, associer la pédophilie à des substantifs appartenant au champ lexical de l'*amour* réactive une mémoire discursive dans laquelle la pédophilie est sinon revendiquée en tout cas tolérée. On se souviendra par exemple du courant de libération sexuelle d'après mai 68 qui considère que la sexualité des enfants doit être libérée même si elle est inter-générationnelle<sup>14</sup>. Tout un courant d'intellectuels des années 1970-1980 assume son goût pour les enfants et affiche ses thèses avec la complaisance de la presse dans *Libération* et *Le Monde* notamment. Par ailleurs, le lien entre littérature et pédophilie est à cet égard assez significatif, de nombreux auteurs français sont ouvertement pédophiles, en parlent dans leur écrits et s'expriment de manière publique sur le sujet: pensons aux textes d'André Gide<sup>15</sup> ou plus récemment ceux de Gabriel Matzneff<sup>16</sup>, par exemple. Ce climat de bienveillance à l'égard des pédophiles permet à cette époque à de nombreux discours pro-pédophilie de circuler. Les maîtres mots en sont *amour* et *consentement*. Mais cette présentation n'est visiblement plus possible aujourd'hui et la réactivation de cette mémoire discursive place RB dans une suspicion d'apologie.

#### 4.1.3 Inajustement à la décence

Enfin, le troisième inajustement que l'on peut relever est celui relatif à la décence discursive.

[...] un discours décent est un discours, non seulement par lequel les agents ne s'humilient pas entre eux, mais qui est produit dans un environnement dont les valeurs ne permettent pas l'humiliation des agents. Cela veut dire que la décence discursive, qui définit l'ajustement entre les agents, est régulée par le collectif, puisqu'elle dépend des normes discursives de l'ensemble de l'environnement, et non pas simplement des conceptions individuelles des agents de l'échange verbal. (Paveau 2013a: 233-234)

Qualifier d'*amour* la pédophilie c'est potentiellement nuire, humilier les victimes de la pédophilie et donc produire un discours indécent selon les jalons normatifs de la société contemporaine. C'est d'ailleurs au nom des victimes que l'association l'Enfant bleu entame ses démarches visant à faire interdire le livre. L'effet de style provocateur du bandeau peut être interprété comme répondant à un processus de masquage discursif et d'euphémisation de la vérité de la pédophilie qui, dans ce cas, porte atteinte aux victimes.

#### 4.2 *Le plagiat, une polémique qui fait consensus*

De la même manière que pour RB le réseau de nomination autour du plagiat apporte des informations intéressantes quant à sa réception auprès du grand public.

<sup>14</sup> Sur ce point voir les travaux du sociologue Verdrager dans (Verdrager & Singly 2013).

<sup>15</sup> On lira pour s'en rendre compte *Corydon* (1920-1924).

<sup>16</sup> Cf *Les Moins de seize ans* (1974); *Mes amours décomposés* (1990).

A la lecture linéaire du corpus, les occurrences du terme *plagiat* sont peu présentes (6 dans tous les articles). Il semble que le plagiat ne soit pas ou peu thématiqué et encore moins qualifié ou subjectivement évalué.

- (4) [...] Que dire encore sur ce roman, sans en dévoiler tout le contenu et sans retomber dans ce que tout le monde aura déjà lu ou entendu dans la presse? Comme *cette accusation de plagiat*, par exemple. Je ne vais pas vérifier dans quelle mesure *certaines passages seraient pompés de wikipedia* ou d'ailleurs. Par contre, quand j'ai un effet de "déjà lu" je me demande toujours s'il est fortuit ou non. [...] <extrait=Babelio>

En revanche la mention de *Wikipédia* est plus fréquente. Par cet intermédiaire, on constate que l'objet de la polémique, sans être explicitement nommé n'en prend pas moins une place importante dans les commentaires des internautes. Ils utilisent volontiers une série de procédés liés au masquage:

#### des périphrases définitionnelles

- (5) Sur son site, le blogueur a justifié son action par le fait que Michel Houellebecq avait lui-même fait *des emprunts* à Wikipédia, l'encyclopédie en ligne, *sans citer sa source*, ce qui aurait "fait du roman une œuvre libre". <extrait=Le Monde>

#### des formulations euphémistiques

- (6) Le roman est ancré dans le monde réel, et à l'instar de Bret Easton Ellis presque, il y a une minutie de l'auteur à détailler certaines situations ou objets, *empruntant* ainsi à Wikipédia par exemple. <extrait=CT-BAB94>

#### des renominations lexicales

- (7) Déroutant, envoutant...magique! A la frontière du réel, du fictif tant par l'histoire que par ses personnages: on en vient même, comme l'auteur, à aller *vérifier les informations sur wikipedia* pour savoir si on est dans la vraie vie ou son fantasme! <extrait=Babelio>

Dans tous les cas, et même dans les propos de Florent Gallaire – le blogueur qui a mis à disposition l'ouvrage gratuitement sur son blog (cf. l'extrait 5 ci-dessous) –, les commentaires n'évoquent pas le sujet d'un point de vue normatif. L'argument de l'effet de style défendu par Houellebecq semble faire consensus. Il est présenté comme une évidence, comme allant de soi, ce qui brise l'effet polémique.

L'énumération homogénéise les propriétés de chaque élément juxtaposé, ici la notion de *genre*:

- (8) Eh bien c'est un très bon livre, certes un peu livre-de-gare sur les bords (pas sûr qu'un prix Goncourt soit mérité, disons qu'il s'agissait de récompenser une carrière); mais qui se parcourt avec un intérêt constant malgré les différentes ruptures de style : *biographie, rencontre, polar, wikipedia*. <extrait=Babelio>

#### Requalification du plagiat grâce à des arguments stylistiques:

- (9) C'est un roman très réaliste, pas seulement parce qu'il prend soin de *reprendre de façon comique des modes d'emploi et des notices de type Wikipedia*, mais surtout parce qu'il est profondément ancré dans les truculences de son temps. <extrait=amazon>

### Requalification du plagiat à l'aide d'un adverbe de concession:

- (10) un bouquin bien dans son époque Michel H. nous offre une histoire complètement rafistolée, mais écrite dans un style épuré, sans fioritures, *où même les citations de wikipédia trouvent très logiquement leur place.* <extrait=amazon>

Jusqu'à trouver une réattribution du plagiat qui vient appuyer une négation de la reconnaissance du plagiat initial.

- (11) Tout compte fait, *le plagiat n'est pas avec Wikipedia mais avec Thomas Mann* et son celebre 'Mort a Venise' <extrait=amazon>

Le masquage et le détournement discursif montrent ici une certaine banalisation du plagiat qui apparaît dans cette polémique comme un non-événement. Le plagiat ne semble pas être un interdit normatif dont la transgression enlève le statut littéraire à l'œuvre mais semble pouvoir être incorporé à la démarche littéraire de Houellebecq. D'ailleurs son obtention du prix Goncourt en atteste. Et finalement, c'est l'attribution du prix qui est la plus évaluée. Que dit ce manque de thématisation du plagiat? Dans un premier temps ce constat m'amène à m'interroger sur la pertinence de mon choix polémique. Mais, dans un second temps, en effectuant une brève recherche concernant des polémiques comparables, je constate que le plagiat est bien plus commenté que dans ce cas. Notons par exemple ces réflexions concernant l'ouvrage *Hemingway, la vie jusqu'à l'excès* de Patrick Poivre D'Arvor paru en 2011.

- (12) *Les "emprunts" opérés par le journaliste-écrivain sont manifestes, massifs, et comme portés par un étonnant sentiment d'impunité.* Selon notre enquête, ce sont près de 100 pages de son *Hemingway, la vie jusqu'à l'excès* qui sont directement inspirées de l'ouvrage de Griffin, sans qu'aucuns guillemets le signalent. Des dizaines et des dizaines de paragraphes s'apparentent à des "copier-coller", *souvent grossièrement maquillés par des inversions de phrases ou l'usage effréné de synonymes.* (Dupuis 2011)
- (13) L'industrie du Mensonge [...] *Le plagiat est une honte littéraire, avilissant à jamais, à une certaine époque, celui qui s'y était adonné.* Aujourd'hui, le plagiaire risque de perdre un peu d'argent en justice comme l'illustra Alain Minc dans Spinoza, un roman juif - [...]. <extrait=amazon>

De fait, il me semble que l'absence d'évaluation du plagiat, son détournement lexical dans le cas de CT apparaît comme tout à fait significatif, à la fois dans ce que cela dit du plagiat aujourd'hui, du statut de Michel Houellebecq mais aussi de celui de Wikipédia. Le plagiat apparaît alors comme une catégorie poreuse et éminemment contextuelle dans laquelle les instances mises en jeu (le plagiaire, le plagié et le support), sont tout aussi importantes que "l'emprunt" qui est fait. Ceci trouve une explication lorsque l'on appréhende l'entièreté du champ littéraire.

L'état du rapport de force dans cette lutte dépend de l'autonomie dont dispose globalement le champ, c'est-à-dire du degré auquel ses normes et ses sanctions propres parviennent à s'imposer à l'ensemble des producteurs de biens culturels et à ceux-là mêmes qui, occupant la position temporellement (et temporairement) dominante dans le champ de production culturelle (auteurs de pièces ou de romans à succès) ou aspirant à l'occuper [...], sont les plus proches des occupants de la position homologue dans le

champ du pouvoir, dont les plus sensibles aux demandes externes et les plus hétéronomes. (Bourdieu 1992: 355)

La position de Michel Houellebecq dans le champ et le degré de reconnaissance dont il jouit, à la fois au sein de ces pairs mais aussi au sein du grand public, rend possible une interprétation de son *emprunt* comme un *copier-coller littéraire*. Cette transgression n'est pas perçue en termes normatifs certainement aussi en raison de l'image de Wikipédia (en tout cas en France). À l'inverse, en tant qu'œuvre collaborative, non soumise aux circuits traditionnels de production des savoirs, elle ne semble pas obtenir une reconnaissance telle qu'elle puisse revendiquer la propriété de ses productions discursives. Ce constat trouve une confirmation dans les propos même de l'association Wikimedia.

Wikimedia France, association liée à la Wikimedia Foundation qui héberge Wikipedia, estime que ces emprunts "semblent réels, même s'il faut reconnaître que les parties empruntées sont d'une certaine "banalité" rédactionnelle. (Glad 2010)

Elle évoque donc "une certaine banalité rédactionnelle" qui amoindrit la portée du plagiat de Michel Houellebecq. Rappelons que le délit de contrefaçon est régi par les articles L. 335-2<sup>17</sup> et 335-3<sup>18</sup> du Code de la propriété intellectuelle et protège le ou les auteurs d'une œuvre sans aucune considération de qualité, de forme ou de style particulier.

## 5. Les critères de littéarité

### 5.1 Les valeurs du littéraire

Dans les deux polémiques, les poursuites judiciaires n'iront pas au bout (RB) ou ne seront même pas engagées (CT). La confrontation des deux textes avec des espaces de légitimation normative fait émerger des définitions de la littérature fictionnelle contemporaine, et de ses valeurs.

Alors qu'on l'a vu, le plagiat ne contrevient pas aux normes de la littéarité (en tout cas lorsqu'il s'agit de Michel Houellebecq), le thème de la pédophilie est un sujet tabou qu'il convient de traiter avec circonspection. Le discours d'escorte autour de la parution des ouvrages apporte des précisions d'autre nature et intègre des points de vue normatifs complexes. Pour CT ce sont les bonnes ou mauvaises pratiques des écrivains qui sont épinglées:

En fait, comme l'explique l'avocat Jean-Claude Zylberstein, "citer sa source correspond à une forme de fair-play". (Beuve-Méry 2010)

<sup>17</sup> Toute édition d'écrits, de composition musicale, de dessin, de peinture ou de tout autre production, imprimée ou gravée en entier ou en partie, au mépris des lois et règlements relatifs à la propriété des auteurs, est une contrefaçon et toute contrefaçon est un délit. (Code de la propriété intellectuelle – Article L335-2)

<sup>18</sup> Est également un délit de contrefaçon, toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. (Code de la propriété intellectuelle – Article L335-3)

Dans RB, par contre, on retrouve une dénonciation intégrant la narration, la forme et le genre du récit et les valeurs sous-jacentes nécessaires pour justifier l'écriture d'un texte traitant de la pédophilie. Au point de vue narratif on reproche à RB de mettre en scène un narrateur pédophile, ce qui implique l'immersion directe et sans filtre dans les pensées du criminel. Est-ce à dire qu'il y a un régime énonciatif plus vertueux qu'un autre? En tout cas une mise à distance des pensées du héros pédophile semble être nécessaire aux commentateurs pour rendre les propos moins intolérables. C'est aussi au nom d'un trop grand réalisme que lui sont reprochées des "descriptions de scènes d'attouchements" et la "crudité des propos", par exemple.

Pour autant ce même critère de réalisme, en ce qu'il a à voir avec la valeur de vérité, aurait pu être valorisé si le texte n'avait pas été fictif comme on peut le lire dans le *Monde des livres*. "S'il s'agissait d'un livre autobiographique, cela aurait une valeur documentaire, mais c'est une œuvre de fiction." (Salles 2002).

Il est reproché aussi à l'auteur de ne pas intégrer au récit une dénonciation explicite des faits décrits. Le texte comporte pourtant une marque de distanciation sous la forme d'une *note de la rédactrice* qui apparaît en fin de volume. Dans ce court appendice, intégré au texte principal, apparaissent les propos d'une journaliste qui manifeste ses réticences envers le sujet du livre et ses entretiens avec le pédophile.

j'ai d'abord eu un réflexe de rejet (Jones-Gorlin 2002: 167)

Car je reste persuadée, aujourd'hui comme hier, qu'on peut mettre un terme à la pédophilie par l'éducation de nos enfants. (Jones-Gorlin 2002: 169)

## 5.2 *Les lignées discursives*

Dire la norme, dire sa norme, c'est aussi classer les discours dans un rapport bon/mauvais en fonction d'un point de repère qui fait consensus. Les commentaires métadiscursifs à propos des deux polémiques construisent discursivement des réseaux qui permettent de former des filiations d'auteurs.

Ce classement vaut jugement de valeur car l'œuvre classée reçoit les traits positifs ou négatifs implicitement attribués aux catégories. (Laborde-Milaa & Paveau 2003: 375)

Cet appel aux modèles et aux contre-modèles permet de qualifier, de légitimer ou de délégitimer les œuvres et leurs auteurs. En formant des *lignées discursives*, les agents font référence à une mémoire littéraire dans laquelle ils inscrivent l'auteur contemporain, mémoire qui véhicule avec elle ses discours et ses évaluations normatives, ses prédiscours.

Ils (les sujets parlants) peuvent également s'en remettre à la mémoire discursive patrimoniale et faire appel aux prédiscours de la sagesse collective ou des auteurs canoniques, qui leur semblent garantir la transmission tant du passé que de la vérité. (Paveau 2006: 143)

De plus, les prédiscours sont un "ensemble de cadres prédiscursifs collectifs qui ont un rôle instructionnel pour la production et l'interprétation du sens en

discours" (Paveau, 2006: 14). Dans nos exemples, ce sont les auteurs canoniques qui constituent le critère de littérarité de l'œuvre. La lignée discursive de Houellebecq est constituée de: Balzac, Flaubert, Borges, Camus, Easton Ellis et Thierry Jonquet.

- (14) Surprise: son nouveau roman est apaisé, dans la grande tradition de la littérature française, avec une prose liquide qui se savoure tel un vin vieilli en fût de chêne. [...] Etude de mœurs *quasi balzacienne*, puis roman policier décalé [...] <extrait=Babelio>
- (15) Un coup de génie salué par un prix Goncourt! Il y a du *camus* chez Houellebecq! <extrait=Babelio>
- (16) [...] Cela ne suffit pas à en faire un *Zola* ou un *Balzac* mais cette posture le place indubitablement dans le peloton de tête de la littérature française d'aujourd'hui. <extrait=Babelio>

Parfois, le recours au canon est mentionné pour minorer la qualité de l'œuvre ou de l'auteur comparé. Cependant, sous la forme de la dénégation, la lignée discursive est bien réactivée comme dans les exemples (16) et (18). Elle sert de jalon à l'évaluation littéraire de l'œuvre.

Nicolas Jones-Gorlin quant à lui, est présent dans la lignée de: Genet, Guibert, Baudelaire, Flaubert et Nabokov.

- (17) La directrice éditoriale, Teresa Cremisi, indique : "Le livre a fait l'objet de discussions, mais nous l'avons pris pour des raisons littéraires. Nous ne voulons choquer personne. Nous ne le retirerons pas de la vente, pas plus que ceux de *Genet*, *Guibert* ou *Lolita* de *Nabokov*. [...]" <extrait=Le Monde-des-Livres>
- (18) Le seul vrai tabou qui demeure est celui de la pédophilie, comme le montra, il y a trois ans, l'affaire Rose bonbon de Nicolas Jones-Gorlin, roman qui péchait plus par sa médiocrité que par le caractère scandaleux de son sujet, n'est pas *Gide* ou *Nabokov* qui veut, et il est des sujets à manipuler avec précaution, comme la nitroglycérine. <extrait=Le Magazine Littéraire>

Dans ces derniers exemples (17 et 18), on constate que l'appel au prédiscours opère un classement de la littérature à travers tout un pan de la tradition française du scandale littéraire, en référence aux auteurs qui traitaient en leur temps de tous les sujets à scandale, des tabous de la société: homosexualité, pédophilie, etc. C'est finalement dans une même tradition de provocateurs que l'on pourra retrouver nos deux auteurs:

- (19) La mauvaise foi de Michel Houellebecq me ravit. Vous savez, la mauvaise foi telle que l'entend *Sartre* avec son garçon de café qui joue à être un garçon de café et rien que cela, sa fonction l'emportant sur son humanité. Houellebecq, lui, se complaît dans son rôle de provocateur, toujours prêt à dénigrer la société ou ses semblables, à appuyer là où ça fait mal, avec son air revenu de tout. Une sorte de *Gainsbarre de la littérature*, la provocation n'excluant pas le talent. <extrait=Babelio>

Grace à l'exemple (19), on constatera que la lignée discursive n'est pas exclusive d'un genre et peut ne reposer que sur une seule caractéristique de cette lignée. C'est pourquoi Houellebecq est intégré à une lignée large d'artistes provocateurs et non seulement d'écrivains. C'est bien un classement catégoriel normatif qui est en jeu ici en fonction d'un trait définitoire revendiqué comme une valeur: la provocation, et à travers elle, la liberté.



## 6. Conclusion

La littérature fictionnelle est le lieu de nombreux enjeux, elle cristallise les réactions d'une société. La fiction, en tant qu'œuvre de l'esprit et œuvre originale de création semble parfois échapper aux règles sociales, aux règles juridiques qui encadrent la parole; chacune des valeurs mises en avant par le littérateur sont elles-mêmes susceptibles d'être acceptées ou non par le grand public.

La littérature fictionnelle, lorsqu'elle se frotte aux tabous d'une société – la pédophilie par exemple – est épinglée pour ce qu'elle peut produire dans l'espace social. C'est alors le langage perçu dans toute sa force et dans sa dangerosité presque performative qui est rejoué. La mission du censeur est de préserver les âmes sensibles d'une lecture impudique. Dans le cas de la pédophilie, la vérité, la vraisemblance et le réalisme sont au cœur des évaluations morales que nous avons étudiées. Elles mettent en avant la nécessité de ne pas blesser la parole des victimes en n'étant pas vraisemblable ou alors en intégrant le récit dans un genre qui lui est dédié comme le document ou la biographie par exemple.

Le plagiaire, quant à lui, n'en est pas tout à fait un si son statut d'auteur reconnu lui permet d'être affiché avant tout comme un créateur, un homme de lettres. Il semble que la mise à l'index par la société n'empêche en rien les honneurs de la sphère littéraire. Entrent alors en jeu les valeurs de génie et de liberté de création qui permettent à l'auteur reconnu de s'affranchir de quelques règles sociétales, fussent-elle juridiques.

## BIBLIOGRAPHIE

- AFP (2002). "Rose bonbon": Gallimard ne sert plus les libraires. *AFP Infos Françaises*.
- Amossy, R., & Burger, M. (2011). Introduction : la polémique médiatisée. *Semen*, 31, [En ligne], 7-24.  
Repéré à: <http://semen.revues.org/9072>
- Beuve-Méry, A. (2010). Wikipédia est-il un auteur ? Enquête sur le statut des extraits empruntés par Michel Houellebecq à l'encyclopédie en ligne. *Le Monde des livres*.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Éd. du Seuil.
- Code de la propriété intellectuelle - Article L335-2.
- Code de la propriété intellectuelle - Article L335-3.
- Code pénal. Legifrance. Repéré à [http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=DB30E07DA8B91AD758CFA8CAB50CE3D9.tpdjo15v\\_2?idSectionTA=LEGISCTA000006165321&cidTexte=LEGITEXT000006070719&dateTexte=20140530](http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=DB30E07DA8B91AD758CFA8CAB50CE3D9.tpdjo15v_2?idSectionTA=LEGISCTA000006165321&cidTexte=LEGITEXT000006070719&dateTexte=20140530)
- Comment, B. & Rolin, O. (2005). Un livre inqualifiable. *Le Monde*, 2 décembre 2015, p. 15.
- Dupuis, J. (2011). Le plagiat de PPDA. *L'EXPRESS.fr*. Repéré à [http://www.lexpress.fr/culture/livre/le-plagiat-de-ppda\\_949676.html](http://www.lexpress.fr/culture/livre/le-plagiat-de-ppda_949676.html)
- Glad, V. (2010). Houellebecq, la possibilité d'un plagiat. *Slate.fr*. Repéré à <http://www.slate.fr/story/26745/wikipedia-plagiat-michel-houellebecq-carte-territoire>

- Jahjah, M. (2012a). A la recherche désespérée de la lecture asociale (I) : discours et représentations. *SoBookOnline*. Repéré à <http://www.sobookonline.fr/livre-numerique/livre-social/a-la-recherche-desesperee-de-la-lecture-asociale/>
- Jahjah, M. (2012b). À la recherche de la lecture (a)sociale (IV) : écrits de lecteurs. *SoBookOnline*. Repéré à <http://www.sobookonline.fr/livre-numerique/livre-social/a-la-recherche-de-la-lecture-asociale-iv-ecrits-de-lecteurs/>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *Le discours polémique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Laborde-Milaa, I. & Paveau, M.-A. (2003). L'ancrage médiatique des normes littéraires. In R. Amossy & D. Maingueneau (éds.), *L'analyse du discours dans les études littéraires* (pp. 363-378). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Loi n° 49-956 du 16 juillet 1949 - Article 14. Repéré à [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=4FC7A2EA20B2CCAC337EEE5BE7B0BF23.tpdjo13v\\_3?idArticle=LEGIARTI000006421436&cidTexte=JORFTEXT000000878175&categorieLien=id&dateTexte=20110518](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=4FC7A2EA20B2CCAC337EEE5BE7B0BF23.tpdjo13v_3?idArticle=LEGIARTI000006421436&cidTexte=JORFTEXT000000878175&categorieLien=id&dateTexte=20110518)
- Moirand, S. (2002). Moment discursif. Dans D. Maingueneau & P. Charaudeau (éds.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, 389. Paris: Seuil.
- Moirand, S. (2007). *Les discours de la presse quotidienne: observer, analyser, comprendre*. Paris: PUF.
- Moran, J. (2002). Rose bonbon interdit de facto. *l'Humanité*, 30 août 2002.
- Paveau, M.-A. (2006). *Les prédiscours: Sens, mémoire, cognition*. Paris: Presses Sorbonne nouvelle.
- Paveau, M.-A. (2009). Mais où est donc le sens ? Pour une linguistique symétrique. In Actes du deuxième colloque international *Res per nomen*, 21-31. Reims: CIRLEP
- Paveau, M.-A. (2013a). Théorie du discours et philosophie morale. In *Actes du colloque de Montpellier*. Peter Lang.
- Paveau, M.-A. (2013b). *Langage et Morale. Une éthique des vertus discursives*. (S.l.): Lambert-Lucas.
- Pierrat, E. (2005). *Le droit du livre*. Paris: Editions du Cercle de la Librairie.
- Pierrat, E. (2008). *Le sexe et la loi*. Paris: La Musardine.
- Salles, A. (2002). Gallimard suspend la commercialisation de "Rose bonbon". *Le Monde des livres*, 12.
- Sapiro, G. (2011). *La responsabilité de l'écrivain : littérature, droit et morale en France (XIX-XXI siècles)*. Paris: Éditions du Seuil.
- Vebert, J. (2010). Exclusif: La réponse de Michel Houellebecq aux accusations de plagiat. *Bibliobs*. Repéré à <http://bibliobs.nouvelobs.com/romans/20100906.BIB5594/exclusif-la-reponse-de-michel-houellebecq-aux-accusations-de-plagiat.html>
- Verdrager, P. & Singly, F. de. (2013). *L'enfant interdit: comment la pédophilie est devenue scandaleuse*. Paris: A. Colin.

# Déritualisation et normes interactionnelles. Entre stratégie pédagogique et revendication identitaire

**Brahim AZAOUI**

Université Paul Valéry - Montpellier III  
Praxiling UMR 5267 CNRS  
Route de Mende, 34090 Montpellier, France  
brahim.azaoui@gmail.com

The aim of this paper is to discuss teachers' and students' motivations in breaking turn-taking rules. Our study is based on a multimodal analysis of a corpus composed of filmed interactions led by the same teacher in two different instructional contexts (teaching of French as a first and as a second language) and of video-recordings of students confronted with extracts of lessons they participated in. The analysis shows how and when the teacher reacted to the students' disruption of interactional norms, but also how and why the students broke this conversational organization. The analysis of our data enables us to understand that the teacher's motivations are twofold: her reaction contributes to the progress of the lesson plan and allows her to protect the students' face. As for the students, the disrespect of the norms is consistent with a desire to construct their identity as individuals rather than as mere students.

**Keywords:**

turn-taking organization, turn-taking disruption, classroom interactions, French as L1/L2, strategies.

## 1. Introduction

Le Professeur: Continuons. Ainsi, pour vous donner un exemple qui n'est guère qu'une illustration, prenez le mot front ...

L'élève: Avec quoi le prendre?

Le Professeur: Avec ce que vous voudrez, pourvu que vous le preniez, mais surtout n'interrompez pas.

*La Leçon* (Ionesco 1954: 125-126)

En cours individuel, comme chez Ionesco, ou dans l'enseignement de masse, les interactions didactiques requièrent un certain respect des tours de parole. D'ailleurs si besoin, nombre de contrats de classe échafaudés par les enseignants, avec ou sans la complicité de leurs élèves se chargent de le rappeler. Les raisons sont simples: cela évite la prise de parole sauvage et apprend aux élèves à savoir s'écouter, à respecter le droit de parole de l'autre, bref: à vivre ensemble. Etre un bon élève, c'est notamment connaître cette règle de vie en communauté, ou du moins, montrer qu'on la connaît en l'appliquant scrupuleusement (Perrenoud 1994). C'est en cela que Mondada (1995: 66) peut avancer qu'"un savoir (...) formulé en violant les règles de la prise de parole, n'est pas retenu en tant que tel: réussir signifie dès lors énoncer un savoir académiquement correct dans un format interactionnellement adéquat". La modalité d'intervention (i.e. respecter la norme interactionnelle), serait donc aussi importante que la réponse donnée.

Or, nos résultats, issus d'une étude doctorale sur l'agir professoral abordé sous un angle foncièrement multimodal (Azaoui, 2014c), nous conduisent à relativiser les propos de Mondada. En effet, si les éléments retenus pour le bien de cette contribution révèlent plusieurs exemples de mise en œuvre de cette norme interactionnelle, ils mettent également au jour, et c'est là son originalité, une sorte de tolérance pour des écarts à l'organisation des échanges, voire une reconnaissance positive de l'intervention usurpatrice.

Notre étude, qui repose sur une approche empirico-inductive et ethnographique des classes de français langue première et seconde, se veut multimodale en ce sens que nous considérons la parole, les gestes manuels et les mimiques faciales de l'enseignante en charge de ces deux enseignements.

L'analyse de notre corpus d'interactions didactiques nous permettra d'observer la/les motivation/s de l'enseignante à contrevenir parfois à cette règle en acceptant certaines interruptions, ainsi que d'éventuelles traces d'une gestion de la norme interactionnelle adaptée selon les publics (élèves francophones et allophones). Nous verrons ensuite que cette pratique participe d'une double stratégie didactique qui consiste (i) à faire progresser le cours dans le sens souhaité par l'enseignante, (ii) à protéger la face des participants apprenants. Nous terminerons en analysant la parole d'élèves de cette même enseignante, ce qui fournira un contrepoint intéressant à l'analyse des actions professorales en montrant comment leur déréalisation participe de la construction de leur identité d'individu.

## **2. Cadrage théorique**

### *2.1 Interactions didactiques, organisation des échanges et répertoire didactique*

Les interactions sont un phénomène complexe qui met en œuvre tout un système de règles. Elles renvoient à ce que certains nomment un contrat de parole ou de communication (Charaudeau 1993) qui précise quoi dire, quoi faire et de quelle manière. Pour ce qui est de la forme, on doit aux conversationnalistes (Sacks et al. 1974) la mise au jour d'une organisation des échanges qui suit des contraintes plus ou moins fortes selon le contexte de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni 1990; Traverso 2006). Le système de tour de parole repose sur divers procédés multimodaux: Kendon (1967) et Goodwin (1981) notamment ont remarquablement étudié la fonction du regard dans la distribution de la parole; Kerbrat-Orecchioni (1990) rappelle le rôle des signaux verbaux, phonétiques et prosodiques pour marquer les changements de tour. Selon Beal-Hill (2010) toutefois, certains indices peuvent être inopérants dans un contexte français:

Les stratégies de remplissage des pauses par de petits mots (comme "euh..." ou "ben") ou par des conjonctions de coordination ("et aussi", "mais") ne sont en général pas très efficaces dans le contexte français pour protéger son tour" (2010: 101).

Des "ratés" dans les interactions peuvent toutefois avoir lieu. Certains peuvent être involontaires, tels les chevauchements, éléments inhérents aux interactions didactiques polylogales (Bouchard 1998), et ne prêtent alors pas véritablement à conséquence à moins d'être répétés. D'autres en revanche, peuvent relever de l'"offense conversationnelle"<sup>1</sup> (ibid.: 176) qu'il convient de réguler lors des interactions quotidiennes ou en contexte didactique. Il en est ainsi des interruptions qui se produisent lorsqu'un locuteur 2 (et/ou 3, etc.) prend la parole du locuteur 1 tout en sachant pertinemment que celui-ci n'a pas fini son tour de parole (Kerbrat-Orecchioni 1990: 173). Nous envisagerons dans cet article uniquement les hétéro-interruptions. Celles-ci peuvent plus ou moins porter atteinte à la face des interactants selon que l'on considère le contexte de l'interaction (le nombre et statut des interactants, le lieu physique, etc.), la fonction qu'elles revêtent (de coopération ou non) ou encore l'auteur de l'interruption. Un travail de figuration (Goffman 1974) peut être mis en œuvre par l'offenseur ou tout autre interactant pour réparer cet incident.

Les interactions didactiques reposent également sur ce principe de tours de parole. La situation de communication définit toutefois l'enseignant comme seul arbitre *a priori* des questions de distribution/prise de parole. Mais, comme le rappelle Bouchard (1999 : 11), les interactions de classe étant un "polylogue inégal ritualisé", la succession des tours de parole peut s'opérer "sauvagement pendant quelque temps" (ibid.). Bien qu'il puisse y avoir une forme de contrôle, par les élèves, du respect de l'organisation conversationnelle, l'enseignant en demeure le garant légitimé par l'institution et la société. L'école s'appuie sur lui pour faire respecter en classe cette norme interactionnelle, composante des normes scolaires que nous définirons comme l'ensemble des savoirs et savoir-faire linguistiques/disciplinaires, des comportements et des compétences interactionnelles que l'institution attend de l'élève et dont l'enseignant est un des garants. Les procédés employés pour organiser la distribution des tours sont identiques à ceux que l'on observe dans les conversations courantes, comme le montre notamment Foerster (1990) pour ce qui est du regard et des gestes de pointage.

Ces procédés relèvent des pratiques de transmission de l'enseignant (Cicurel 2011), qui renvoient plus globalement à l'agir professoral, cet ensemble d'actions verbales ou non verbales produites par l'enseignant, dans un contexte donné face à un public donné, pour transmettre savoir et savoir-faire.

L'enseignant dispose pour cela d'un répertoire didactique (Bigot et al. 2004; Cadet & Causa 2005; Causa 2012) lui permettant de réguler au mieux les

---

<sup>1</sup> André-Larochebouvy (citée par Kerbrat-Orecchioni 1990: 175) note que, sauf à en abuser, l'hétéro-interruption est un procédé tout à fait admis dans les conversations.

modalités et le contenu des interventions de ses élèves. Ce répertoire, non observable directement, repose sur un ensemble de pratiques de transmission (Cicurel 2002) héritées de ses formations, de ses expériences d'apprenant ou encore de la culture éducative (Beacco et al. 2005; Cadet 2006). Pour avoir accès à ce répertoire nous avons choisi de nous intéresser à sa pratique sous l'angle de la construction des normes scolaires.

## 2.2 Contextes et cultures éducatives

Le contexte scolaire peut avoir son impact sur la pression exercée par ces contraintes. D'ailleurs, la didactique propre à chaque situation d'enseignement peut également influencer sur la construction de ces normes. Les contextes didactiques qui nous intéressent sont de deux ordres: le français langue seconde (FLS) et le français langue première (FL1). Le FLS renvoie à une pluralité pédagogique et sociolinguistique. En France, le FLS (ou français de scolarisation – FLSco, Verdelhan-Bourgade 2002) est enseigné auprès d'un public d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Ces élèves sont pris en charge, dans la mesure du possible, en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants – UPE2A (Ministère de l'Education Nationale 2012). Ils doivent alors composer avec au minimum deux cultures éducatives (Beacco et al. 2005), parfois fort opposées, par exemple en termes de "normes relationnelles: les règles sociales de la classe, les règles de parole, les postures corporelles et vestimentaires" (Cicurel 2003: 33). Aussi, les EANA ne sont *a priori* pas au fait des normes interactionnelles qui ont cours à l'école française, bien que certaines similitudes puissent être attendues avec les systèmes scolaires étrangers à ce niveau: autorité légitimée du professeur, organisation des tours de parole, acceptabilité de l'intervention dans sa forme et son contenu.

Pour ce qui est du FL1 (Simard et al. 2010), les élèves sont *a priori* accoutumés à ce fonctionnement depuis l'école élémentaire, voire depuis la maternelle<sup>2</sup>. L'enseignant peut donc s'appuyer sur un déjà-là normatif, dans le sens défini préalablement. Certains sociologues de l'éducation (voir notamment Verhoeven 2012) notent toutefois la difficulté dans laquelle se trouvent actuellement les enseignants dans la mesure où ce supposé déjà-là normatif est singulièrement affaibli et n'offre au final qu'un support de travail instable et fragile à l'enseignant. Verhoeven explique ce recul notamment par l'arrivée massive d'un public scolaire nouveau, avec de nouvelles attentes vis-à-vis de l'école et de nouvelles définitions des normes scolaires.

Partant de ces réflexions et constats, peu importe le contexte évoqué, l'enseignant a un double message à transmettre: disciplinaire et normatif; ce dernier relevant davantage du curriculum caché (Perrenoud 1994). S'il y a un écart constaté à ces normes, et, pour ce qui nous concerne particulièrement

---

<sup>2</sup> <http://eduscol.education.fr/cid48416/devenir-eleve.html>.

ici, les normes interactionnelles, l'enseignant est donc censé intervenir. Aussi, toute tolérance répétée à ces écarts renseigne sur la pratique enseignante: quelle conception de l'enseignement révèle-t-elle? Quel objectif pédagogique sous-tend cette action? Quelles implications pédagogiques cette tolérance peut-elle avoir? Le contexte d'enseignement a-t-il une influence sur la tolérance ou non aux écarts normatifs?

### 3. Méthodologie

#### 3.1 Collecter et annoter les interactions didactiques

Sur le plan méthodologique, notre recherche doctorale nous a conduit à préférer une démarche ethnographique qui privilégie le contact avec le terrain et une approche inductive des données collectées. Le corpus retenu pour cette contribution provient d'interactions filmées dans un établissement secondaire de la ville de Montpellier (France). L'enseignante enseigne à la fois le français langue seconde (FLS) en UPE2A et le français langue première (FL1) à des élèves français, ou tout au moins francophones. Nous l'avons enregistrée dans chaque contexte dans le but d'observer dans quelle mesure les contextes et publics influençaient ses pratiques de transmission (Cicurel, 2011), étudiées sous l'angle de la co-construction des normes scolaires.

Nous avons collecté plus de 15 heures de film de classe sur une année scolaire – 10h de classe FLS et 5h de classe FL1 – que nous avons toutes visionnées. Quatre séances ont été transcrites et annotées intégralement avec le logiciel libre de droit ELAN (Sloetjes & Wittenburg 2008; Lausberg & Sloetjes 2009). Lors de ce travail nous avons pris en compte plusieurs éléments multimodaux (Azaoui 2014a):

- Les fonctions de la parole enseignante: féliciter, encourager, désapprouver, etc.
- Les dimensions gestuelles: gestes coverbaux et emblèmes. En nous appuyant sur l'approche de McNeill (1992), nous avons retenu les définitions suivantes des gestes coverbaux et emblèmes.
  - Les gestes coverbaux sont de quatre types:
    - déictique: gestes de pointage;
    - battement: mouvement vertical ou horizontal de la main;
    - iconique: geste représentant un objet concret ou une action;
    - métaphorique: geste représentant un concept, une idée.
  - Quant aux emblèmes, retenons ici que ce sont des gestes codés culturellement.

Pour ce qui est des mimiques, nous avons considéré divers éléments tels que les sourires, froncement de sourcils, l'orientation du regard, etc.

Les fonctions gestuelles (animateur, informateur, évaluateur) sont basées sur les travaux de Tellier (2008) sur le geste pédagogique. Nous avons appliqué cette typologie aux mimiques faciales, en y intégrant également la fonction "affective".

Nous avons ensuite opéré une double analyse qualitative et quantitative des données rassemblées. Le logiciel ELAN a facilité le travail quantitatif sur les occurrences verbales ou mimo-gestuelles. Les interactions verbales ont été analysées dans une approche globale des discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni 2005). Dans cet article, il s'agira des discours relevant de la co-construction des normes scolaires et plus particulièrement des normes relatives à la prise de parole.

### *3.2 Des corpus hétéroscopiques pour croiser les regards*

Pour appréhender l'action enseignante, il est intéressant de croiser les regards des principaux acteurs (Bucheton & Dezzutter 2008). Dans cette optique, nous avons complété ces données par des séances d'hétéroscopie avec des élèves des classes filmées. Nous avons souhaité leur soumettre les vidéos de classe pour recueillir les dires des premiers intéressés de l'action de l'enseignante. Schütz (1987: 23) nous rappelle en effet que pour chacun des partenaires de l'échange "le corps de l'autre, ses gestes, son allure, et l'expression de son visage sont directement observables (...) comme les symptômes des pensées de l'autre". Les élèves interprètent l'action enseignante, parole incluse, comme autant d'indices de ses intentions, même si parfois celles-ci peuvent demeurer obscures.

## **4. Résultats**

La méthodologie retenue nous a permis de faire ressortir des éléments intéressants des corpus. Nous avons organisé nos résultats en deux temps: (1) des exemples analysés montrent que les interactions de classe s'organisent selon les normes interactionnelles telles que présentées précédemment, que ce respect soit le fait des élèves eux-mêmes ou celui de l'enseignante. (2) Nous avons relevé des situations qui présentaient des offenses conversationnelles. Nous avons étudié les motivations de l'enseignante à tolérer ou réprouber ce manquement aux normes interactionnelles, analyse que nous avons croisée avec les commentaires de trois élèves francophones émis lors de séances d'hétéroscopie.

### *4.1 Respecter et faire respecter les normes interactionnelles*

#### **4.1.1 Une autogestion par les élèves**

Si l'on considère le volume des échanges ayant cours dans une séance de cours, les corpus que nous avons à notre disposition montrent que, dans la grande majorité des cas, l'organisation de la parole suit les règles mises au



jour par Sacks et al. (1974): le locuteur 1 (l'enseignant) distribue la parole; le premier locuteur à parler remporte le tour; le changement de tour s'effectue lors d'un point de transition (Traverso 1999), etc.

Le découpage des interventions verbales de l'enseignante en IPU (Inter-Pausal Units), segments de parole délimités par des pauses silencieuses de 200 ms minimum, permet d'observer que les élèves sont sensibles aux indices de pause intra-tour (André-Larochebouvy 1984) ou de fin de tour et saisissent cette opportunité pour prendre la parole. Ainsi, la figure 1 montre une capture d'écran des pistes annotées avec le logiciel ELAN sur un corpus FL1. Concentrons-nous sur le premier segment "E" (enseignant) ainsi que la ligne "a1", et plus précisément au chevauchement ayant lieu à 42min. 31 s. Ce que nous voyons, c'est que l'élève a1 interrompt l'enseignante. L'écoute fine de ce chevauchement nous permet de nous rendre compte que lorsque a1 prononce "AStuce", son intervention ne coupe pas celle de l'enseignante de façon fortuite. Elle s'effectue lors d'une pause intra-tour de l'enseignante, que nous n'avons pas signalée car elle est inférieure à 200 ms.

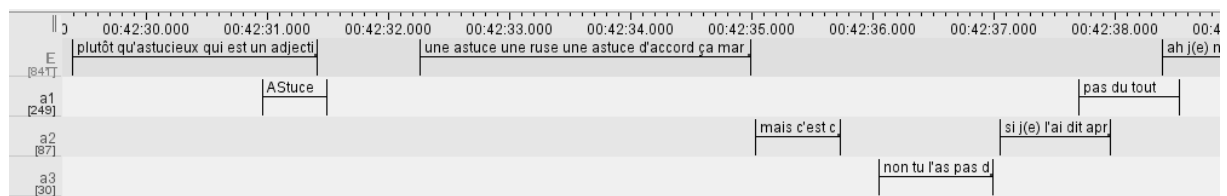


Figure 1: Exemple d'interventions respectant les règles d'alternance

Son intervention à ce moment précis est révélatrice de l'attention que les élèves prêtent à ces indices, prosodiques ou autres, de changement de tour. Son interruption ici peut également se comprendre dans le sens où le premier segment de phrase de l'enseignante ("plutôt qu'astucieux qui est un adjectif") était fini; l'élève a inféré, sur la base de la conjonction "plutôt que", la suite de son intervention et anticipé sur sa requête: proposer une alternative grammaticale à "astucieux".

Ce qui est assez intéressant à souligner est que le respect des règles d'alternance se vérifie dans les deux contextes d'enseignement. Il semblerait que la culture éducative à ce niveau-là n'ait pas fondamentalement d'impact.

#### 4.1.2 L'enseignante, garant multimodal de l'organisation interactionnelle

Cette gestion est prise en charge par l'enseignante lorsque la prise de parole devient plus "sauvage". Dans le premier exemple retenu "M-FLS10 - Attends s'il te plaît", tiré du corpus filmique FLS, l'échange s'organise autour de la question des élections présidentielles en France.

**(1) M-FLS10 - "Attends, s'il te plait" (14'38-14'47)**

- 01 E:                   une fois que le premier tour est passé//  
 02 Anouar:            X le deuxième tour après:: euh:: XX//  
 03 Antonio:           et en Espagne c'est pas comme ça//  
 04 E:                   attends attends attends attends s'il te plait attends  
 05 Anouar:            madame  
 06 E:                   oui  
 07 Anouar:            et la deuxième après 15 jours de la premi/er/ tour

L'enseignante tolère une interruption coopérative de la part d'Anouar (ligne 2) mais rappelle Antonio à l'ordre lorsqu'il tente de ravir la parole à Anouar (ligne 3). Elle canalise les interventions et rappelle les règles de prise de parole ("attends", ligne 4). En parallèle, elle ménage les faces des élèves: celle d'Anouar, en protégeant son territoire que tente de violer Antonio, et celle d'Antonio avec l'utilisation notamment de la formule de politesse "s'il te plait" (ligne 4), qui pourrait paraître inattendue en ce que la requête de l'enseignante relève du contrat de communication de classe. Si l'on prête attention à la prosodie, on s'aperçoit qu'elle module également sa voix pour que celle-ci contrebalance l'éventuelle violence qu'Antonio percevrait dans le rappel à l'ordre. Enfin, sur le plan gestuel (fig.2), elle produit un emblème pour interrompre la prise de parole non permise: son bras gauche est légèrement tendu, la paume de sa main est tournée vers l'extérieur. Il s'agit d'un geste de refus ou d'autoprotection (Calbris & Porcher 1989: 176), mais la surface de paume présentée à la personne concernée est habituellement plus grande. Ici, le geste peut être considéré comme adouci, la main offrant une surface autoprotectrice réduite, la paume étant à peine visible par l'interlocuteur.



Figure 2: Geste interrompant la prise de parole non permise

Ses stratégies multimodales (prosodique, lexicale et gestuelle) lui permettent de ne pas inhiber la spontanéité des interventions des élèves et de leur signifier qu'ils sont libres de participer à la progression du cours dans le respect de la parole des autres. A noter que si l'enseignante tolère l'interruption d'Anouar, c'est qu'elle l'intéressait particulièrement puisque le contenu permet de faire progresser le cours en complétant l'information apportée préalablement par l'enseignante. En revanche Antonio, et cela explique en partie l'interruption de l'enseignante, apportait un complément certes pertinent et en rapport avec la thématique des échanges (la politique), qui ouvrait cependant une digression interculturelle que l'enseignante ne souhaitait pas voir initiée ici.

## 4.2 Regards croisés sur les offenses conversationnelles validées. Entre stratégie pédagogique et revendication identitaire

### 4.2.1 Hétéro-interruptions validées: une stratégie pédagogique

La succession des tours de parole peut s'effectuer sauvagement sans que pour autant l'enseignante n'intervienne pour remettre de l'ordre à cette organisation chaotique. Dans cet exemple (M-FLM2 - Il a crevé l'œil), Youssef interrompt l'enseignante (ligne 7) pour apporter une rectification à l'information de Justin (ligne 4). Le texte de l'*Odyssée* rapporte en effet qu'Ulysse ne tue pas Polyphème mais lui crève son œil unique, sans quoi la scène comique entre Polyphème et ses frères ne peut avoir lieu. L'enseignante valide ("effectivement", ligne 6) cette intrusion en reprenant la correction proposée.

#### (2) M-FLM2 - "Il a crevé l'œil" (3'53-4'00)

01 E: le dieu des mers Poséidon est fâché toujours fâché il est  
 02 TOUjours fâché toujours mécontent +++ parc(e) que +++ pour  
 03 quelles raisons + oui  
 04 Justin: Ulysse il a tué son fils le cyclope  
 05 E: alors il a tué// il a cre- il a bon il a euh::: X oui  
 06 effectivement il a crevé l'œil  
 07 Youssef: crevé l'œil

La principale motivation est pédagogique. Rappelons à la suite de Cicurel (1994) que tout enseignant s'appuie sur les interventions des élèves pour construire progressivement le cours dans un jeu de collaboration énonciative. Sans celles-ci, point d'évolution. L'enseignant doit donc accepter que le contrat de parole puisse être rompu s'il souhaite la participation des élèves. Cette tolérance est certainement d'autant plus facile que l'interruption s'est faite aux dépens de l'enseignante dont la compétence s'évalue parfois aussi à la capacité à s'effacer sur le plan énonciatif en faveur des élèves.

Dans l'extrait 3, "M-FLS10 - C'est l'imparfait", les élèves sont en train de travailler sur un texte lu par l'enseignante. Elle leur a demandé de relever des mots ou expressions qu'ils ne connaissent pas pour en discuter collectivement. Dans cet exemple, il y a trois hétéro-interruptions, toutes effectuées au détriment d'une même élève, Habiba: lignes 7, 21 et 27:

#### (3) M-FLS-10- "C'est l'imparfait" (48'18-48'42)

01 E: que- quelqu'un comprend ça ils allaient  
 02 Antonio: ah ++ <ellos ellos fueron no>  
 03 Carlos: <si>  
 04 Antonio: XX XX  
 05 E: oui  
 06 Habiba: c'est euh:::/://  
 07 Antonio: c'est futur madame ou /im/parf/a/  
 (...)  
 17 E: voilà oui  
 18 Habiba: c'est ++++ c'est imparfait  
 19 E: c'est imparfait de quel verbe  
 20 Habiba: le verbe//  
 21 Antonio: aller  
 22 Habiba: aller

23 Carlos: aller  
 24 E: aller tout à fait donc ils allaient c'est au passé hein  
 25 +++ à l'imparfait +++ bien ensuite d'autres mots + oui  
 26 Habiba: poli  
 27 Antonio: (balai, baleine?)  
 28 E: attends attends Habiba intervient elle a levé la main  
 29 Antonio faudrait qu(e) tu apprennes ça aussi

La première a lieu suite à la requête initiale de l'enseignante (ligne 1). Deux élèves hispanophones (lignes 2, 3 et 4) discutent en espagnol du sens que cela peut avoir pendant qu'Habiba lève la main pour répondre. L'enseignante lui donne la parole "oui" (ligne 5), ce que confirme l'orientation du regard et de la tête vers cette élève (fig.3<sup>3</sup>) mais c'est Antonio (ligne 7) qui répond. La deuxième interruption, qui se produit à la ligne 21, relève du même procédé de violation de territoire: Habiba remporte le droit à la parole en parlant en premier (ligne 20), ce que valide l'enseignante en tournant le regard vers elle (fig. 4). Alors qu'elle commence son intervention, Antonio lui subtilise la parole (ligne 21). S'ensuit une reprise de la réponse par Habiba puis Carlos (lignes 22 et 23). La vidéo montre que l'enseignante effectue une validation multimodale de l'intrusion d'Antonio (fig.5): elle oriente son regard vers lui (cliché a), donc elle en fait son coénonciateur (Goodwin, 1996). Elle reprend verbalement son intervention (clichés b, c, d) pour la valider (ligne 24) tout en effectuant un hochement vertical de la tête (clichés b, c, d, e). Le message de l'enseignante est ici double: elle confirme le contenu informationnel de l'intervention d'Antonio, ce qui lui permettra de poursuivre la leçon ("bien ensuite d'autres mots", ligne 25) mais elle valide également son interruption qui lui a valu un commentaire approbateur ("tout à fait", ligne 24). Aussi, nous pensons qu'il existe un lien de cause à effet entre la validation de l'interruption à la ligne 7 et celle à la ligne 21 dans la mesure où la première ayant été validée, Antonio n'a aucune raison de ne pas la reproduire.

<sup>3</sup> Seule la main de l'élève Habiba est dans le champ de la caméra. Les élèves Antonio et Carlos sont également hors champ.



Figure 3: Attribution de la parole à Habiba (ligne 5)



Figure 4: Attribution non verbale de la parole à Habiba (lignes 19/20)

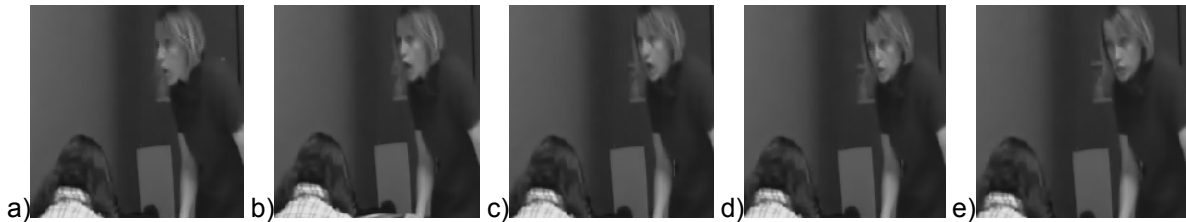


Figure 5: Validation multimodale de l'intrusion d'Antonio

En revanche, et peut-être est-ce là une prise de conscience par l'enseignante des violations validées précédemment, la troisième interruption d'Antonio (ligne 27) n'est pas tolérée (ligne 28). L'enseignante effectue tout un travail de figuration (Goffman 1974) lors de son intervention aux lignes 28 et 29. Elle repose les conditions de la prise de parole et profite de cette intervention pour féliciter indirectement le comportement scolaire d'Habiba en la citant comme exemple à suivre. Dans un mouvement inverse, elle tente de rééquilibrer la situation en réparant la face de Habiba, qu'elle a perdue à deux reprises avec la complicité de l'enseignante, et en critiquant le comportement non conforme d'Antonio (ligne 29). Ce travail de figuration, soulignons-le, est essentiel à l'"équilibre rituel" (Goffman 1974: 21). Il permet en l'occurrence d'éviter la rupture avec l'élève offensée: il semble que l'enseignante ait suffisamment "tiré sur la corde", elle se doit de rattraper la situation en réparant la face d'Habiba malmenée jusqu'ici. En plus du caractère réparateur de cet acte, plus globalement, l'intervention de l'enseignante lui donne l'opportunité de revenir sur le métier d'élève (Perrenoud 1994) en rappelant la règle de modalité (Grice 1979; Cicurel 2011) dont le respect est attendu dans toute interaction.

Au final, cet exemple montre comment l'enseignante redessine unilatéralement les frontières de ce qu'elle considèrera comme acceptable en termes de normes d'interaction. Quel que soit le contexte pédagogique, l'observation des rituels conversationnels est fonction de la seule parole enseignante. La récurrence de cette pratique en FLS et en FL1 nous conduit à rapprocher cette action au "style professoral" tel que l'entend Cicurel (2011), à savoir l'invariant des pratiques de transmission d'un contexte à un autre.

Selon nous, cette révision des règles d'alternance, in situ, répond à une logique pédagogique non révélée. Tel un curriculum caché (Perrenoud 1994), elle échappe aux élèves, qui sont alors tiraillés entre un appel au respect des normes interactionnelles et le message implicite que la prise de parole sauvage est tolérée, sans pour autant savoir ni pourquoi ni quand.

#### 4.2.2 Exister dans la résistance aux normes. Regards d'élèves

Nous pourrions nous en tenir ici et affirmer qu'il arrive à l'enseignante de brouiller les pistes, sans trop savoir si finalement cette analyse est également partagée par les élèves. Or, ceux sont eux les premiers concernés. C'est bien tout l'intérêt des séances d'hétéroscopie que nous avons organisées pour recueillir la parole des élèves sur les actions de leur enseignante. D'autre part, il nous semble nécessaire de souligner que cette démarche, si on l'envisage d'un point de vue formateur, a l'intérêt non négligeable d'amener les élèves à voir la classe/se voir autrement, à prendre conscience de ce qui s'y déroule. Habituellement, ils la vivent mais ont rarement, si ce n'est jamais, l'occasion de prendre du recul sur l'action à laquelle ils participent.

Pour ce qui est du propos de cet article, les extraits des propos d'élèves<sup>4</sup> de sixième que nous présentons nous permettent de croiser notre analyse de l'action enseignante avec leur regard.

##### (4)

01 Mélanie: Je trouve qu'elle dit qu'il ne faut pas parler sans lever la  
02 main et y'en a plein qui font ça et elle dit rien

##### (5)

01 Amandine: Des fois quand on parlait sans lever la main elle nous  
02 grondait mais quand c'était Hector//  
03 Claire: oui mais Hector le truc c'est qu'elle peut rien faire pour eux  
04 mais pour vous si elle vous le dit vous lèverez la main

##### (6)

01 Claire: Au début de l'année je le faisais souvent de lever la main  
02 avant de parler mais là je le fais plus parce que maintenant  
03 elle me le dit souvent ça me saoule quand elle me le dit en  
04 plus

Que nous disent ces discours? Tout d'abord, nous pouvons noter l'ambivalence entre d'une part un rappel des normes interactionnelles et, d'autre part, la tolérance affichée pour certaines offenses conversationnelles. Les extraits 4 et 5 nous révèlent un point nouveau qui mérite notre attention: l'existence d'une norme interactionnelle à deux vitesses, adaptée selon le public. Si Mélanie et Amandine ressentent de toute évidence de l'injustice dans cette pratique: "y'en a qui font ça et elle dit rien" ou "elle nous grondait mais quand c'est Hector", Claire décrit différemment la situation. Cette élève propose une analyse assez pertinente, bien que contestable sur le fond, de la

<sup>4</sup> Leurs prénoms ont été modifiés.

situation et de l'intention de l'enseignante. Selon elle, l'enseignante ne "peut plus rien faire pour eux [certains élèves peu impliqués, voire perturbateurs]" alors qu'elle peut encore agir avec d'autres pour lesquels rien n'est perdu. Elle évoque sans ambages le dilemme auquel est parfois confronté tout enseignant: vouloir faire progresser *tous* les élèves de la classe ou concentrer ses efforts sur les élèves qui peuvent encore s'en sortir, qui peuvent *a minima* apprendre le métier d'élève.

Ce que révèlent également ces propos, c'est que le non-respect des normes interactionnelles est employé comme acte de rébellion par les apprenantes. Cette "déréalisation" (Moore & Simon 2002) est doublement motivée. D'abord par le désir de se faire entendre. Ces élèves expriment le désir d'être reconnues comme interactants compétentes; elles revendiquent un statut interlocutif en dépit de leur niveau scolaire supposé faible. Prendre la parole, au sens littéral du terme, leur permet donc d'exister en faisant entendre leur voix. Ensuite, cet acte est un acte de résistance à la pression professorale, comme le mentionne Claire (extrait 6): "mais là je le fais plus parce que maintenant elle me le dit souvent ça me saoule quand elle me le dit en plus". Ce commentaire aurait tout à fait pu être prononcé par un adolescent, hors contexte pédagogique. La résistance à ces normes renvoie étrangement à une crise d'adolescence qui marque le passage à une autre étape. Ici, il s'agit de s'opposer à un parent symbolique, l'enseignant, pour se défaire des habits de l'élève, sujet scolaire et revêtir ceux du sujet social qu'est également tout élève.

## 5. Conclusion

L'étude des extraits de corpus précédents ont permis de rappeler la nécessité de s'intéresser à la multimodalité des échanges de classe si l'on souhaite en saisir toute la complexité et les enjeux (voir aussi Azaoui 2014a).

Cette approche nous a permis de rappeler que l'organisation des interactions didactiques suit peu ou prou la structure des échanges telle que l'ont définie Sacks et al. (1974). La réalité polylogale de ces échanges attire néanmoins notre attention sur certaines spécificités de ces échanges, que gèrent localement et collectivement les acteurs.

Notre travail a fourni l'occasion d'observer que les écarts aux normes interactionnelles et la tolérance à ces offenses renvoyaient à deux stratégies que mettent en œuvre parallèlement enseignant et apprenants. Si l'enseignante cherche à faire apprendre le métier d'élève en exigeant le respect des normes interactionnelles, elle n'en tolère pas moins les écarts à ces normes, voire les valide. Nous avons vu que ces pratiques contradictoires relèvent du style professoral de l'enseignante: elle déroule ces stratégies pédagogiques aussi bien en FLS qu'en FL1 afin de faire progresser la leçon vers le but envisagé; la tolérance aux écarts participe donc d'un projet

d'enseignement. Nos analyses offrent l'opportunité de souligner que l'enseignante reconfigure unilatéralement les frontières des normes d'interaction en fonction de ce qui lui servira ou non dans sa programmation.

Si l'on observe ces ratés du point de vue des apprenants comme nous y engage le corpus vidéo d'hétéroscopie, nous nous apercevons qu'ils participent de stratégies de déréalisation interactionnelle. Par ce biais, les apprenants revendiquent un rôle interlocutif, une identité de sujet-apprenant désireux de participer à la construction des échanges. C'est dans la transgression que se joue une partie de l'identité des apprenants.

Nous le voyons, la construction des normes scolaires et des interactions est un travail collectif duquel il serait vain d'exclure l'apprenant. Il convient de construire avec lui les normes interactionnelles pour qu'il puisse les conscientiser et leur donner du sens. Si ce travail ne peut être fait régulièrement dans le feu des échanges de classe, la démarche d'hétéroscopie que nous avons employée se prête à un tel travail de conscientisation.

Dans le prolongement de cette réflexivité (Schön 1994), il nous paraît essentiel de fournir à l'enseignant expérimenté un recul sur sa pratique<sup>5</sup>, notamment en ayant recours aux démarches vidéoscopiques. Déjà l'autoscopie fournit un support de formation continue intéressant (Linard & Prax 1978; Peraya 1990; Bourron & Denneville 1995). La démarche réflexive d'autohétéroscopie, que nous empruntons aux travaux de la philosophe Isabelle Joly (2011), constitue un autre aspect de la démarche méthodologique que nous avons développée ailleurs (Azaoui 2014b). Appliquée à la didactique, elle consiste à soumettre à l'enseignante filmée les vidéos des séances d'hétéroscopie réalisées avec ses apprenants, ce qui offre l'opportunité de se percevoir à travers le regard de l'autre. A la suite de Perrenoud (2001: 200), nous pensons que la parole des élèves, qu'il faut bien évidemment considérer avec précaution tant elle peut renvoyer à des enjeux qui dépassent l'analyse de l'action professorale, peut être un support de formation pertinent, propice à faire progresser la réflexivité sur la pratique. D'aucuns s'interrogeraient sur les questions éthiques que l'autohétéroscopie pourrait soulever. Il convient donc de rappeler l'importance de réfléchir en amont à un protocole d'accompagnement respectueux de l'enseignant informateur, le premier critère étant de vérifier "si l'enseignant veut bien entendre" (*ibid.*). Une fois ces précautions prises, nous pensons, en tant qu'enseignant titulaire du second degré et chercheur en didactique des

---

<sup>5</sup> Précisons qu'il n'est pas question de traiter ici de la formation continue des enseignants. L'évocation de l'ensemble de notre corpus vidéoscopique permet de préciser que cette réflexion s'insère dans un travail plus global sur l'agir professoral, dont cette contribution n'est qu'un extrait.



langues, que cette pratique a des avantages indéniables en ce qu'elle permet de révéler "la face la plus cachée de l'habitus" (*ibid.*).

## BIBLIOGRAPHIE

- André-Larochebouvy, D. (1984). *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*. Paris: Didier.
- Azaoui, B. (2014a). Sortir du modulaire. Pour une approche multimodale des variations de l'agir enseignant. In J. Sauvage, N. Auger & C. Dodane (éds.), *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 67-68 (pp.17-39). Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée.
- Azaoui, B. (2014b). Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français? *Diversité*, 177, 130-134.
- Azaoui, B. (2014c). *Co-construction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse non publiée, Université Paul Valéry, Montpellier III.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF.
- Beal-Hill, C. (2010). *Les interactions quotidiennes en français et en anglais: de l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles*. Bern: Peter Lang.
- Bigot, V., Blondel, E., Cadet, L. & Causa, M. (2004). La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE. *Marges linguistiques*, 7. Saint-Chamas: M.L.M.S. Editeur.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, Grenoble: ELLUG. Accessible en ligne [http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem\\_didac/bouchard\\_article\\_1.pdf](http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf).
- Bouchard, R. (1999). Le dialogue pédagogique: unités pragmatiques et procédés énonciatifs. In J.-M. Barbéris (éd.), *Le français parlé variétés et discours* (pp.69-98). Montpellier: Presses universitaires de Montpellier. Accessible en ligne: [http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem\\_didac/bouchard\\_article\\_2.pdf](http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_2.pdf).
- Bourron, Y. & Denneville, J. (1995). *Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie*. Paris: Les Editions d'organisation.
- Bucheton, D. & Dezzutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: Modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 36-51. Accessible en ligne [http://acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L\\_cah2.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf).
- Cadet, L. & Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp.158-181). Paris: PUF.
- Calbris, G. & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris: Didier.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique: une notion complexe. In M. Causa (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: enjeux et questionnements* (pp.15-72). Bruxelles: De Boeck.
- Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation de classe. In J.-F. Halté (éd.), *Inter-actions: l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz: Université de Metz. Accessible en ligne <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>

- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor*, 2, 93-104.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164. Accessible en ligne <http://aile.revues.org/801>.
- Cicurel, F. (2003). Les figures du maître. *Le français dans le monde*, 326, 33-34.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Foerster, C. (1990). Et le non-verbal? In L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid & C. Foerster (éds.), *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 72-93). Paris: Hatier.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. London: Academic press.
- Goodwin, C. (1996). Transparent vision. In E. Ochs, E.A Schegloff & S. Thompson (éds.), *Interaction and grammar* (pp. 370-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Ionesco, E. (1954). *La cantatrice chauve* suivi de *La leçon*. Paris: Gallimard.
- Joly, I. (2011). *Le corps sans représentation. De Jean-Paul Sartre à Shaun Gallagher*. Paris: L'Harmattan.
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22-63.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, Tome I*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Lausberg, H. & Sloetjes, H. (2009) Coding gestural behavior with the NEUROGUES-ELAN system. *Behavior research methods, instruments and computers*, 41(3), 841-849.
- Linard, M. & Prax, I. (1978). Micro-enseignement, autoscopie et travail en groupe. *Revue française de pédagogie*, 43, 5-30.
- McNeill, D. (1992). *Hands and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Ministère de l'Education Nationale. (2012). *Bulletin Officiel n°37 du 11/11/2012. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012*. Paris: MEN/DGESCO. Accessible en ligne [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=26821](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=26821).
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. In J. Buttet Sovilla & G. de Weck (éds.), *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 22, 55-89.
- Moore, D. & Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenant. In D. Coste (dir.), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. Accessible en ligne <http://aile.revues.org/1374>.
- Peraya, D. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de l'enseignement primaire*, 25, 7-9.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditions.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions logiques.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Klincksieck.

- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français*. Bruxelles: De Boeck.
- Sloetjes, H., & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category – ELAN and ISO DCR. In *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin & J.-P. Cuq (éds.), *Le Français dans le monde, recherche et application*, 44, 40-50.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.
- Traverso, V. (2006). Repères pour la comparaison d'interactions dans une perspective interculturelle. *Les carnets du Cediscor*, 9. Accessible en ligne <http://cediscor.revues.org/617>.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris: PUF.
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 45 (1&2), 95-121. Caen: CERSE.

## Annexe

### Conventions de transcription

E	enseignante	MAJUSCULES	emphase vocalique
mot souligné	chevauchement	:::	allongement vocalique;
//	hétéro-interruption	XX	segment inaudible
-	auto-interruption	(e)	son non prononcé
/er/	transcription phonétique	++	pause
<...>	intervention en langue d'origine		



# Des normes interactionnelles aux pratiques linguistiques relationnelles pour mieux comprendre l'interaction conflictuelle en classe

**Christina ROMAIN**

Aix-Marseille Université - E.S.P.E. Aix-Marseille  
Laboratoire Parole et Langage C.N.R.S. UMR 7309  
2 avenue Jules Isaac, 13626 Aix-en-Provence Cedex 1, France  
christina.romain@univ-amu.fr

**Nolwenn LORENZI**

Université Stendhal – Grenoble 3  
EA 609 LIDILEM, 38040 Grenoble Cedex 9, France  
lorenzi.nolwenn@gmail.com

On the basis of a video corpus of verbal interactions between teacher and students in a classroom (students aged from 13 to 16 years), we propose to study rises in verbal tension. The description of situations of increased tension leads us to question interactional norms. We will deal with the following questions: how do interactional norms structure the teacher's language? Are these norms present and shared in the pupils' language? How can they increase or reduce conflicts? Can interactional norms become a tool to forestall or negotiate the rise in verbal tension?

**Keywords:**

rises in verbal tension, language norms, politeness, relation tools, verbal interactions, classroom.

## 1. Introduction

L'analyse proposée porte sur le phénomène de montée en tension dans l'interaction didactique que nous allons interroger au regard des normes interactionnelles convoquées et des procédés linguistiques qui leur sont co-occurents. Notre étude se focalise sur la production verbale des interlocuteurs. Le but est de mieux comprendre ce qui est mis en œuvre lors d'une gestion (non) négociée du conflit en interrogeant le contrat de communication: ce contrat est-il commun à tous les enseignants ou bien y a-t-il des appropriations différenciées? Comment se manifestent-elles? Les enseignants y font-ils référence explicitement? Avec quels procédés linguistiques à visée de relation s'articulent-elles? Notre hypothèse est que le non partage et la non explicitation de ces normes interactionnelles conduit à une aggravation de la situation conflictuelle. Notre étude vise donc à questionner le devenir de l'interaction conflictuelle au regard de normes interactionnelles selon qu'elles soient ou non partagées par les interlocuteurs.

## 2. Cadre théorique

Notre cadre théorique convoque les travaux conduits en analyse de discours (Kerbrat-Orecchioni 1992, 1996, 2005), avec attention particulière à ceux portant sur la politesse linguistique (Lakoff 1972, 1973; Brown & Levinson 1978, 1987; Leech 1983; Kerbrat-Orecchioni 1992, 1996) et sur la modélisation de la montée en tension conflictuelle selon qu'elle soit fulgurante, polémique ou détournée (Auger, Fracchiolla, Moïse & Romain 2008; Moïse 2007; Fracchiolla, Moïse, Romain & Auger 2013). Dans le cadre particulier des interactions pédago-didactiques, Rey *et al.* (2013) ont spécifiquement distingué quatre formes différentes de montée en tension: la tension fulgurante (menaces explicites), la tension polémique à charge (menaces explicites argumentées), la tension détournée (menaces implicites) et la tension argumentée (menaces argumentées à visée de négociation). Ces différentes formes peuvent se combiner entre elles. Dans ce prolongement et lors de nos précédents travaux (Romain & Lorenzi 2013), nous avons établi une distinction entre deux types de taxèmes (indicateurs de relation référant aux relationèmes décrits par Kerbrat-Orecchioni 1992, 2005) visant la satisfaction du contrat de communication de la classe: les taxèmes à valeur de position, qui renforcent la dissymétrie du contrat de communication en classe, tels que le recours au "je" vs "vous" ou à l'impératif noyau d'actes de langage tels que la menace, l'ordre ou la sanction (autoritarisme au service du point de vue exclusif de l'enseignant); et les taxèmes à valeur de relation, qui reposent certes sur un positionnement complémentaire des interlocuteurs mais aussi sur la coopération interactionnelle orientée vers un objet explicite commun, et qui sont réalisés par exemple grâce au recours à un registre discursif argumentatif ou encore explicatif (autorité posant un cadre relationnel à visée de négociation). Principalement, les taxèmes de position se retrouvent dans les tensions fulgurante, détournée et polémique à charge, tandis que les taxèmes de relation se retrouvent dans la tension argumentée. Les premiers vont de pair avec la sur-énonciation, qui consiste pour un locuteur à exclure de son discours tout point de vue opposé au sien, et les seconds avec la co-énonciation, qui consiste à articuler un ou des points de vue divergents avec son propre point de vue (sur ces notions voir les travaux de Rabatel 2005, 2012).

Dans le cadre de la présente étude, nous souhaitons renforcer cette modélisation, en questionnant les liens entre la forme de la montée en tension, les taxèmes de relation et les taxèmes de position, les normes interactionnelles (référant au contrat de communication de la classe tel qu'il est validé linguistiquement par l'enseignant, notamment aux règles de fonctionnement interactionnel de la classe) et leur(s) signification(s). Par normes interactionnelles, nous entendons ici le cadre interactionnel vers lequel s'orientent les participants à travers leur recours à des procédés

linguistiques relationnels (par exemple des marqueurs de (im)politesse linguistique) mais aussi par les genres discursifs (par exemple l'argumentation vs la polémique à charge) et le déroulement de l'interaction verbale (par exemple la rupture interactionnelle entraînant une négociation co-énoncée). Par leur impact relationnel, nous entendons donc l'impact de ces normes sur la relation entre les locuteurs et le devenir de la montée en tension.

Les notions de contrat de communication, d'autorité et d'autoritarisme sont également convoquées. Le contrat de communication en classe est décrit par Charaudeau (1993) comme étant spécifique à l'interaction pédago-didactique et comme reposant sur les identités et positionnements présents dans la classe en termes de rôles et d'intérêts. Pris dans une relation contractuelle pré-existante à l'interaction, les interlocuteurs obéissent à des jeux de rôles spécifiques. L'enseignant est détenteur de l'autorité et du savoir, alors que les élèves sont dans la position d'exécutants susceptibles de soumission à l'autorité du premier, et ce en situation d'acquisition de savoirs et de compétences. En cas de refus d'obtempérer, les élèves s'exposent à une potentielle sanction. De fait, dans ce contexte, toute contestation est interprétable comme une volonté de renverser les places et l'ordre pré-établis et entraîne généralement une intervention langagière régulatrice de la part de l'enseignant, qui impacte en retour la relation interpersonnelle à travers des pratiques relationnelles spécifiques.

Quant à la distinction entre autorité et autoritarisme, nous empruntons la définition de Robbes (2006) qui distingue l'autorité éducative et l'autorité autoritariste. Selon cet auteur, l'autorité éducative décrit

une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recourir à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même. Cette reconnaissance constitue l'élément clé du processus de légitimation de l'autorité éducative, car elle ouvre au consentement

tandis que l'autorité autoritariste décrit

la relation où le détenteur d'une fonction statutaire exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission.

Nous nous appuyons également sur les notions de *potestas* et d'*auctoritas* qui présentent deux formes d'autorité: l'une est basée sur le statut social, institutionnel, tandis que l'autre révèle une certaine influence qui n'a pas recours à la menace ou à la contrainte. Le professeur est investi d'une autorité par l'institution, une autorité qui, si elle est renforcée par divers procédés tels que la menace, bascule dans le répressif et l'autoritarisme (Lorenzi à paraître). De même, toute autorité peut se voir refusée, qui plus est, dans une relation dissymétrique où les places peuvent être bousculées.

### 3. Problématique

Nous nous proposons d'analyser le phénomène de montée en tension verbale dans le cadre d'interactions entre enseignants et élèves d'une classe de 4<sup>ème</sup> d'un collège français inscrit en Réseau Ambition Réussite. Nous avons suivi ces élèves et leurs enseignants au cours d'une année scolaire complète (corpus Lorenzi 2010-2011), classe que nous avons donc filmée dans des cours différents. Le corpus ici présenté est ainsi constitué par des extraits d'enregistrements vidéo, extraits qui ont donné lieu à une transcription des montées en tension (cf. convention de transcription en annexe).

L'analyse de ce corpus vise à étudier les normes interactionnelles et leurs enjeux relationnels en contexte de conflit, notamment eu égard aux points de cristallisation de la montée en tension. Par point de cristallisation de la tension nous entendons un moment de (potentielle) rupture interactionnelle dans le sens d'un moment où un différent apparaît en langue dans l'intervention de l'un des interlocuteurs. Un même échange peut contenir plusieurs nœuds de tension (cf. exemple 1: nœud 1 "j(e) t'ai dit tout à l'heure règle et marge + rien n'a changé depuis tout à l'heure"; nœud 2 "tu cesses de parler sur ce ton"). Seront questionnés les concepts de normes interactionnelles et des valeurs et actes ou comportements qui leur sont associés afin d'éclairer le fonctionnement interactionnel global de la gestion de situations conflictuelles en classe.

Nous inscrivons notre recherche dans le prolongement des travaux de Fracchiolla *et al.* (2013), qui consistent à analyser et à décrire la violence verbale, ainsi que des travaux de Rey *et al.* (2013) et Romain et Rey (2014), qui consistent à décrire les différentes formes de la montée en tension verbale entre enseignant et élèves. Ces travaux permettent de proposer une modalisation de la violence verbale pour l'interaction pédago-didactique. L'originalité de notre recherche consiste dans l'analyse de la mécanique discursive de cette modalisation. Plus précisément, nous questionnons les montées en tension verbales au regard des normes interactionnelles convoquées par les enseignants et des procédés linguistiques qui leur sont co-occurents et notamment au regard de l'efficacité des arguments et explications à visée de négociation (réparation d'un moment de rupture interactionnelle) (Plantin 1990). Selon nous, les procédés discursifs constitutifs des normes interactionnelles donnent à voir un contrat de communication spécifique. Lorsque ces procédés sont partagés par les interlocuteurs, nous supposons que la négociation se réalisera dans le sens d'un rapprochement interactif et relationnel (la verbalisation (explicitation) des normes interactionnelles pouvant aider à réduire et à résoudre les montées en tension et leurs nœuds de cristallisation). Au contraire, si ces procédés ne sont pas partagés, la rupture interactionnelle conduira à un éloignement interactif et relationnel des locuteurs (l'absence de co-énonciation (la non



explicitation) pouvant conduire à des conflits interactionnels répétés et non résolus autrement que par un registre polémique à charge).

A ce stade, nous formulons l'hypothèse que les normes interactionnelles qui relèvent à titre principal de l'autorité autoritariste convoquent de fait des valeurs relationnelles sur-énonciatives et imposent le versant dominant au versant dominé de l'interaction dissymétrique à travers une gestion agonale, non négociée de la montée en tension. Ces normes conduiraient à une exacerbation du conflit ou à une résolution sans procédés de négociation. Par contre, nous pensons que la convocation de normes interactionnelles à valeur d'autorité éducative aurait pour résultat un impact globalement positif pour l'interaction puisque la potentielle rupture serait négociée grâce au recours à des normes relationnelles reposant sur la co-énonciation des points de vue des interlocuteurs et sur une gestion coopérative de la montée en tension. Ces normes conduiraient à une résolution coopérative du conflit.

Nous émettons donc l'hypothèse que des normes interactionnelles divergentes co-existent en classe et que le non partage et la non explicitation des règles du contrat de communication (et plus largement du fonctionnement de la classe) conduit très souvent à des mésententes voire des malentendus et à des montées en tension violentes. Ainsi, nous posons l'hypothèse que a) il existe des normes interactionnelles divergentes du fait de leur structuration et de leur réalisation récurrente et congruente, que b) le discours normatif qui s'insère dans l'interaction va rendre explicite l'orientation des interlocuteurs vers les normes interactionnelles d'appartenance (comportements observables, actes), et que c) si ces normes sont divergentes, la rupture interactionnelle orientera négativement le devenir de la relation.

## 4. Analyse

### 4.1 Normes interactionnelles différenciées: conflit relationnel

#### (1) Classe de 4ème, collège RAR, cours de mathématiques

P: allez faites vos exercices j(e) t'ai dit tout à l'heure règle et marge+ rien n'a changé depuis tout à l'heure < +  
 E: MAIS JE (NE) PEUX PAS+ <j(e) vais la mettre où la marge°/> ((Hasna désigne son cahier.))  
 P: tu cesses de parler sur ce ton  
 E: mais juste j(e) vais la mettre où la marge/ j(e) vais faire une marge <comme ça/> ((Hasna mime un petit écart avec ses doigts.))  
 P: cesse de répondre+ tu fais une marge comme ça ((l'enseignante pointe du doigt la localisation de la marge attendue sur la feuille de l'élève.))  
 E: bah quand j(e) changerai de page j(e) la ferai  
 P: continue+ (il) y en aura à dire  
 E: j(e) (n') ai pas + > (il n') y a pas <de PLACE°>  
 P: TU TE TAIS  
 E: mais j(e) vais la sortir où là la marge/  
 P: MAIS QU'EST-CE QU'IL FAUT FAIRE POUR LA FAIRE TAIRE/  
 E: <j'en ai marre> ((Hasna parle très bas.))

Dans cet exemple, on assiste à une interaction conflictuelle entre l'enseignante de mathématiques et un élève. On peut parler ici de malentendu de positionnement entre une enseignante autoritariste (formulation d'ordre, de reproche et de menace) et un élève qui tente d'expliquer pourquoi elle ne parvient pas à exécuter la demande qui lui a été faite. On observe une forme de dialogue de sourds que nous pouvons décrire, à la suite de Bremer (1997), comme correspondant à "un point de cristallisation déterminant une issue non consensuelle au conflit" (Lorenzi & Romain à paraître). A ce stade, on observe une divergence quant aux normes interactionnelles de référence. L'enseignante a recours à un contrat de communication autoritariste, où l'enseignant dirige unilatéralement l'échange en imposant son point de vue et en ne ménageant pas la face de son interlocutrice. L'élève utilise, quant à elle, un contrat de communication reposant sur la coopération linguistique, recherchant globalement la rencontre de points de vue divergents. Le registre discursif de l'enseignante de mathématiques atteste d'une attitude interactionnelle agonale en ce qu'elle convoque des procédés de résolution non coopérative du conflit. Il y a absence de co-énonciation: la relation interactionnelle, nettement conflictuelle, repose sur une injonction et une menace de sanction (l'énoncé "Tu cesses de parler sur ce ton" propose une menace implicite relevant de la domination et de la prise de pouvoir sur autrui/l'élève) et sur le refus de prendre en compte le positionnement de l'élève autrement que dans une position de soumission à l'autorité autoritariste, refus allant jusqu'à l'iloïement (l'énoncé "qu'est-ce qu'il faut faire pour la faire taire" introduit un dénigrement du tiers absent alors qu'il est bien présent, une humiliation et une domination de l'élève par l'enseignante). Le rythme et le débit sont rapides et la hauteur de la voix de l'enseignante est très élevée: elle parvient aisément à imposer son discours et à s'imposer dans l'interaction.

Par ailleurs, les images vidéo montrent que l'enseignante se déplace beaucoup dans la classe et passe régulièrement entre les rangs, ce qui lui permet de se focaliser sur le comportement verbal et mimo-gestuel des élèves, qu'elle ne cesse de reprendre. Ses gestes sont rapides et elle ne tourne que très rarement le dos à ses élèves. Le registre employé est courant, voire familier. On constate également la production d'actes de langage essentiellement directs, à visée disciplinaire, sans argumentation ni possibilité de négociation ("tu cesses de parler sur ce ton"; "cesse de répondre"; "tu fais une marge comme ça"). L'enseignante garde le contrôle de la classe notamment en restant maître des introductions et des clôtures de chaque échange. Elle sélectionne les élèves qui interviennent et n'accepte pas qu'on lui coupe la parole. En outre, elle exclut toute forme d'intervention demandée par les élèves même s'ils manifestent une incompréhension. En refusant la parole aux élèves et en instaurant une distance accentuée, l'enseignante sort du contrat de communication classique de classe (cf.

Charaudeau 1993), principalement en ne traitant pas la difficulté que semble rencontrer l'élève.

On observe une montée en tension des interventions de l'enseignante allant et venant de la tension fulgurante "tu cesses de parler sur ce ton"; "cesse de répondre"; "tu fais une marge comme ça"; "tu te tais" à la tension polémique à charge "rien à changé depuis tout à l'heure" en passant par la tension détournée "continue i(l) y en aura à dire"; "mais qu'est-ce qu'il faut faire pour la faire taire". Du côté de l'élève, par contre, on observe une tension à visée argumentative "j(e) vais la mettre où la marge"; "j(e) vais faire une marge comme ça"; "bah quand j(e) changerai de page j(e) la ferai"; "j(e n') ai pas (il n') y a pas de place"; "mais je vais la sortir où la marge": elle affirme l'impossibilité de tracer la marge à quatre reprises et elle demande par là, implicitement, à l'enseignante de vérifier ses dires et de se faire une idée objective, tandis que l'enseignante se focalise sur le ton de l'élève et sur la consigne à satisfaire sans se décentrer (elle répète et reformule à plusieurs reprises la consigne initiale qui était de tracer une marge à droite de la feuille utilisée par les élèves: "je t'ai dit tout à l'heure règle et marge", "tu fais une marge comme ça ((l'enseignante pointe du doigt le côté droit de la feuille de l'élève))). Dans les deux cas, enseignante et élève ne convoquent donc pas ou très peu de procédés de politesse et ne cherchent pas à tisser du lien entre elles à travers leurs énoncés: chaque énoncé met en avant une position sans (essayer de) prendre en compte la position de l'autre ni le contexte dans lequel l'échange a lieu; on note ainsi des taxèmes essentiellement de position.

Cet extrait illustre un dialogue tronqué dans lequel les protagonistes n'échangent pas sur la même règle du contrat de communication. Les points de cristallisation différenciés (la consigne reprochée à l'enseignante vs le ton d'adresse reproché à l'élève) conduisent à des réactions en chaîne et à une montée en tension. Cet échange montre donc clairement une opposition des points de vue de chacun. De fait, cette forme de malentendu interactionnel cristallise la rupture en ce qu'il la provoque et l'exacerbe. On observe ici une sur-énonciation de l'enseignante qui s'oppose à une demande relevant davantage de la co-énonciation de la part de l'élève. Ses injonctions ne sont pas ou peu négociées et le contrat de communication repose alors pleinement sur une relation dissymétrique dont l'enseignante se rend dominatrice. Si l'enseignante recherche la réalisation d'un contrat de communication dissymétrique répondant à ses attentes (exécution d'une consigne, ton soumis de l'élève, non discussion des consignes, etc.), l'élève, sans le réfuter, en attend une application relationnelle spécifique laissant place à la co-énonciation, ou à tout le moins à l'écoute du point de vue de l'autre. Sa réclamation s'inscrit au sein d'un contrat de communication qu'elle souhaite être à visée de coopération et de co-énonciation, de conciliation, orientée vers un but commun (transmettre un savoir et des règles argumentés et

cohérents...). L'élève semble davantage rechercher des injonctions négociées, argumentées, ne reposant pas exclusivement sur un point de vue sur-énoncé mais davantage sur un point de vue de conciliation.

L'enseignante se focalise sur la forme de l'intervention de l'élève (elle ne traite pas le fond) constitutive pour elle d'insolence. L'élève, au contraire, se focalise sur le fond de son intervention au regard de la demande de l'enseignante de tracer une marge. Elle ne traite pas la forme de sa réponse et, notamment, ne cherche pas à la formuler de sorte qu'elle soit davantage respectueuse de la demande initiale de l'enseignante. Pour l'enseignante, l'élève ne doit pas lui parler sur "ce ton" et pour l'élève la demande de l'enseignante est irréalisable. Elles argumentent chacune à partir de son point de vue et ne parviennent donc pas à s'entendre l'une l'autre (ce qui serait possible, en revanche, si l'enseignante traitait séparément le fond et la forme et l'élève soignait la forme de sa demande). Chacune des deux interlocutrices recourt à une règle différente du contrat de communication et ne ménage pas suffisamment les faces. Leur représentation respective des normes interactionnelles conduit à un conflit entre ces normes qui exclue toute résolution pacifiée et qui, au contraire, favorise le recours à l'autorité autoritariste du côté de l'enseignante. La co-énonciation par le recours à la signification (Rey et Romain 2013), c'est-à-dire la mise en contexte et la verbalisation des normes différenciées n'est pas présente ici.

Cet exemple illustre donc comment des normes interactionnelles différenciées peuvent conduire à des pratiques discursives différentes et mettre en lumière des représentations antinomiques. Ces procédés discursifs rentrent en conflit et exacerbent alors la montée en tension qui ne bénéficie pas d'une résolution co-énoncée et moins encore d'une négociation interactionnelle. On peut alors envisager que le conflit s'éteigne par autoritarisme car l'enseignante parvient à faire taire l'élève (qui va continuer à travailler en silence et ne contestera plus la consigne).

#### ***4.2 Normes interactionnelles coopératives: négociation relationnelle (résolution positive du conflit)***

##### **(2) Classe de 4ème, collège RAR, cours d'histoire-géographie**

P: Islem/ non tu vas à ta place tu jett(e)ras tes papiers à la fin d(e) l'heure

E: c'est pour jeter mes papiers+ j'ai trop d(e) papiers

P: tu lE:: + > tu les mets au bout d(e) ta table

E: ça débordait madame

P: tu iras à la fin d(e) l'heure comme les autres+ allez

E: ALLEZ J(E) SUIS DEBOUT LÀ

((Islem fait un geste du bras vers le bas pour montrer son mécontentement mais retourne tout de même à sa place et ne demandera plus à aller jeter ses papiers. L'enseignante poursuit la séance de classe))

Cet échange intervient entre une enseignante d'histoire-géographie et une élève de sa classe. L'échange renferme un élément de rupture potentielle de l'interaction: un point de cristallisation de la tension (un élève se lève alors que le cours a commencé pour aller jeter des papiers à la poubelle, ce qui est interdit par les règles de la classe qui ont été négociées en début d'année par l'enseignante et ses élèves). L'enseignante convoque un contrat de communication à visée coopérative à partir duquel les normes présentes sont déterminantes quant à la poursuite ou à la résolution de la tension.

On observe que deux nœuds de tension se succèdent: l'élève qui transgresse une règle de fonctionnement de la classe puis le même élève qui conteste la décision de l'enseignante de lui interdire cette transgression. Comme nous l'avons déjà analysé ailleurs (voire notamment Romain & Lorenzi 2013), l'enseignante va rester focalisée sur le premier nœud de tension qu'elle va choisir de réguler en employant des procédés de négociation (argumentation et ménagement de la face de l'élève). On observe qu'elle s'appuie systématiquement sur l'interdiction initiale reposant sur des procédés linguistiques évoquant un contrat de communication dissymétrique (commun à celui de l'enseignante de mathématiques). Soulignons ici que l'énoncé "comme les autres", mais aussi les énoncés "tout à l'heure" et "à la fin de l'heure", renvoient à une norme explicite réglant le fonctionnement de la classe, respectée en l'occurrence par les autres élèves. En cela, ces énoncés réfèrent à une norme interactionnelle partagée par l'enseignante et les élèves de sa classe. Dans le même temps, elle convoque, pour gérer la montée en tension, des pratiques relationnelles négociées reposant sur de la co-énonciation. Elle va intégrer le point de vue de l'élève (son argumentation) dans ses propres énoncés en le validant systématiquement (elle reconnaît le besoin de jeter les papiers) tout en refusant d'infléchir la règle et en validant le cadre pré-établi. L'élève finit par aller se rasseoir, non sans tenter de renverser les places en recourant à une tonalité haute (ex: "allez j(e) suis debout là" accompagnée d'un geste d'agacement) montrant une autorité refusée, et argumentée, dans un premier temps puis acceptée dans un second temps, puisqu'il retourne à sa place. L'enseignante ne traite pas ce qui aurait pu être relevé et sanctionné comme de *l'insolence* de la part de l'élève (conformément aux propos recueillis auprès de cette dernière).

On observe ici que l'enseignante d'histoire-géographie fait reposer son cadre réglementaire sur des normes interactionnelles issues du contrat de communication de l'interaction pédaogo-didactique, mais aussi sur la coopération et la négociation ainsi que sur des taxèmes de relation et des procédés de ménagement des faces en contexte de tension (coopération, verbalisation et prise en compte du point de vue d'autrui, argumentation). De fait, ce fonctionnement conduit à transformer la tension initiale en une tension argumentative visant la résolution du conflit, car elle conduit à mettre en mots

le nœud de tension et à articuler les points de vue en confrontation en les comparant entre eux et finalement en validant, sans pour autant discréditer l'autre, celui qui est éloigné de la norme (règle de fonctionnement de la classe) défendue par l'enseignante. Ce cadre repose donc sur une relation d'autorité éducative et non sur une relation d'autorité autoritaire comme celle de l'enseignante de mathématiques qui sur-énonce systématiquement et qui alimente une tension tout à la fois fulgurante, polémique à charge et détournée.

Nous allons maintenant présenter et analyser un troisième exemple complétant notre analyse:

### (3) Classe de 4ème, collège RAR, cours de français

P: donc nouvelle idée nouvelle hypothèse+ merci (1) intéressante+ finalement tu penses que Bernard (2) pense que ce (ne) sera pas possible de se marier avec Irène de faire sa vie avec elle+ donc il abandonne < +  
 HAFID: non j'ai dit c'est Georges qui abandonne  
 P: <abandon> ((EF écrit au tableau.))  
 BADIA: bon hey monsieur j(e) peux parler/  
 P: abandon+ de+ Georges ou alors Bernard  
 E?: monsieur/  
 BADIA: monsieur/  
 P: qui dit j- + > monsieur j(e) peux parler là/  
 FIONA: c'est Badia  
 P: on lève la main ça suffit là amplement  
 FIONA: bah euh depuis l(e) début j(e) lève la main  
 P: oui mais tu as déjà parlé (il) y en a qui n'ont même pas parlé là < +((l'enseignant interroge alors un nouvel élève et la séance se poursuit sans aucune autre contestation. Les élèves déjà interrogés ne réclamant plus la prise de parole.))

Dans cette séquence, le professeur de français travaille avec ses élèves sur un texte dont ils ne connaissent pas encore l'issue. Les élèves sont appelés à trouver plusieurs hypothèses possibles et plausibles en rapport avec ce qu'ils savent. Tous – ou presque – lèvent la main et souhaitent participer. C'est notamment le cas d'une première élève, Badia, qui, plutôt que d'attendre l'autorisation de son professeur, rompt le contrat de communication (l'enseignant choisit les élèves et le moment de leur prise de parole) en interrompant le professeur de façon potentiellement insolente ("bon hey monsieur j(e) peux parler"). A l'instar de l'enseignante de mathématiques, le professeur de français aurait pu focaliser son attention sur le ton de son élève qui le coupe en pleine explication. Cependant, il va reprendre l'élève en insistant non pas sur sa façon de parler (la forme ou le "ton") mais sur les règles qui régissent les prises de parole en classe: "on lève la main". Il rappelle explicitement une des règles du contrat communicatif connue de tous, à savoir que pour obtenir la parole il faut lever la main. Une seconde élève (Fiona) réplique alors qu'elle n'a pas véritablement enfreint le règlement dans la mesure où elle a levé la main sans réussir à obtenir la parole ("bah euh depuis l(e) début j(e) lève la main"). Le professeur de français reste sur sa

position première tout en acceptant de répondre à la contestation de l'élève. Il rappelle à l'élève qu'elle a déjà eu l'occasion de s'exprimer, ce qui n'est pas le cas de tous "oui mais tu as déjà parlé". Il recourt à de l'argumentation coopérative et négociatrice, dans le sens où il valide le point de vue de l'élève et justifie son propre point de vue, qui finalement l'emporte mais sans méconnaître la pertinence de l'intervention de l'élève (Fiona). On remarque l'absence de contestation de la part des élèves qui montre qu'elles partagent les normes interactionnelles convoquées par l'enseignant.

A l'issue de ces deux exemples, on conclut que des normes interactionnelles partagées (à tout le moins reconnues – l'élève du premier exemple ne remet pas en cause l'interdiction de se lever pour jeter un papier mais met en avant le fait d'avoir trop de papiers sur son bureau et les élèves du second exemple ne contestent pas le fait de ne pas prendre la parole lorsqu'on a déjà été interrogé) conduisent à des pratiques discursives coopératives et négociées (on observe, dans ces deux exemples, que tant l'enseignant que les élèves ont recourt à de l'argumentation) et inversement la co-énonciation favorise le partage des normes interactionnelles. Ces normes partagées œuvrent dans le sens d'une congruence relationnelle sur laquelle peuvent s'appuyer les enseignants en contexte de négociation de rupture interactionnelle, permettant d'accéder à une négociation favorable de la montée en tension en recourant notamment à la co-énonciation. La résolution positive finale s'opérant par co-énonciation (autorité se matérialisant par la prise en compte du point de vue divergent et l'apport d'une argumentation) contrairement à l'exemple 1 où la résolution est réalisée par sur-énonciation de l'enseignant (autoritarisme reposant exclusivement sur le point de vue de l'enseignante).

Co-énonciation et normes interactionnelles congruentes vont donc de pair. De même peut-on dire que sur-énonciation et normes interactionnelles différenciées vont de pair. Cette équation s'avère particulièrement intéressante pour l'analyse de la relation interpersonnelle en ce qu'elle permet de mettre en avant l'importance de l'explicitation des normes interactionnelles en amont aux pratiques discursives en classe. En effet, à l'issue de l'analyse complète de notre corpus, il s'avère que les enseignants qui verbalisent et rappellent régulièrement les normes interactionnelles sont ceux qui négocient de façon explicite les moments de tension. Ainsi, le fait pour l'enseignant d'avoir verbalisé, voir négocié de façon explicite, avec ses élèves le contenu des normes interactionnelles attendues lui permet de pouvoir y faire référence lors de moments de tension et de s'en servir pour réaliser une négociation lors d'un moment de rupture interactionnel.

## 5. Synthèse

Cette analyse a montré l'existence de normes interactionnelles répondant à des règles de fonctionnement (contrat de communication) symbolisant

l'autorité éducative ou l'autorité autoritariste. Ces normes interactionnelles s'articulent donc avec des procédés caractérisant la relation entre enseignant et élève.

Il est intéressant de voir que du côté des élèves les règles du contrat de communication en classe (et plus largement du fonctionnement de la classe à travers les droits et les devoirs des élèves) sont intégrées à leur propos: la première élève sait qu'elle doit appliquer la consigne mais elle réclame l'attention de son enseignante pour qu'elle puisse comprendre à son tour que la consigne ne peut pas être appliquée dans son propre cas; le second élève connaît lui aussi la règle qui interdit de se lever pendant le cours pour aller jeter des papiers, qu'il ne discute d'ailleurs pas en tant que telle, mais il en réclame une suspension dans son cas précis car il a "trop" de papiers sur son bureau; enfin la troisième élève reconnaît son obligation de lever la main pour obtenir la parole mais explique son impatience.

Les élèves initient des échanges argumentatifs à visée de négociation et les enseignantes recourent alors à des procédés relationnels divergents. La première refuse toute discussion formulée à sa consigne ou à tout le moins toute prise de parole qu'elle juge ne pas être de "bon ton". De fait, elle menace très fortement la face de l'élève, en refusant catégoriquement l'examen du point de vue exprimé par ce dernier, se considérant peut-être elle-même menacée, remise en question dans sa position institutionnelle. Elle utilise alors l'injonction, la menace et la sanction (indices d'autorité autoritariste, de sur-énonciation, d'agonalité) et traite successivement tous les nœuds de tension qui apparaissent (chaque nouvelle intervention de l'élève en constituant un pour l'enseignante puisqu'elle interdit toute discussion quant à la pertinence de son propos). La seconde accepte la discussion et l'échange argumentatif et l'on a donc une confrontation argumentée des points de vue. Elle pratique la co-énonciation en prenant en compte le point de vue de l'élève: elle entre dans la négociation du nœud de tension tout en maintenant l'injonction. Le troisième rappelle une règle à son élève sans traiter l'interruption (potentiellement insolente) dont fait preuve ce dernier: il rappelle, dans un premier temps, la règle initiale; s'apercevant que cette règle a été effectivement respectée (l'élève en faisant lui-même le constat), il insiste alors sur son impossibilité matérielle à donner la parole à chacun (il propose un nouvel argument découlant du premier qui répond, de façon complémentaire, à la régulation des interactions verbales en classe). Cet enseignant, tout comme l'enseignante du deuxième exemple, reprend son cours en ayant traité de façon coopérative et négociée une montée en tension amorcée. La relation de ces deux derniers enseignants avec leur classe repose sur une autorité argumentée, co-énoncée et convoque des taxèmes de relation. Bien que parfois négociées dans les interactions, les normes interactionnelles sont



reconnues et partagées, ce qui permet de désamorcer rapidement la tension; ce qui n'est pas le cas du premier exemple où l'inverse se produit.

On peut en conclure que les normes interactionnelles des enseignants s'articulent avec des procédés relationnels qui jouent un rôle essentiel dans la résolution ou au contraire dans l'exacerbation des nœuds de cristallisation de la tension. Ainsi, lorsque les normes interactionnelles sont partagées (reconnues), elles se réalisent à travers des procédés discursifs de co-énonciation permettant de gérer positivement la tension (autorité éducative, taxèmes de relation, recherche de consentement par l'argumentation, co-énonciation, montée en tension argumentative à visée de coopération). Au contraire, lorsque les normes interactionnelles sont différenciées (non partagées), elles se réalisent à travers des procédés discursifs fortement conflictuels (autorité autoritariste, taxèmes de position, recherche de soumission par le recours à la polémique à charge, sur-énonciation, montées en tension fulgurant, polémique à charge et tension détournée).

Comme de nombreuses recherches l'ont déjà montré (voir notamment Bressoux 1990; Bucheton & Soulé 2009; Filliettaz & Schubauer-Leoni 2008), les pratiques professionnelles, notamment dans le milieu de l'éducation et de la formation, convoquent les ressources interactionnelles. Il s'avère donc particulièrement significatif de prendre en compte, dans la formation à la fois initiale et continue des enseignants, les enjeux des normes interactionnelles et des normes relationnelles pour l'élaboration d'une relation interpersonnelle et d'une relation interdiscursive coopérative entre enseignant et élèves. Le but n'étant pas d'éviter les montées en tension mais de mieux les comprendre et de mieux construire la relation qui unie l'enseignant à ses élèves notamment en termes d'explicitation du contrat de communication et de ménagement des faces.

## BIBLIOGRAPHIE

- Auger, N., Fracchiolla, B., Moïse, C. & Schultz-Romain, C. (2008). De la violence verbale: pour une sociolinguistique des discours et des interactions. In J. Durand, B. Habert & B.É. Laks (éds.), *Actes du premier congrès mondial de linguistique française* (pp. 631-643). Paris: Institut de linguistique française.
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bremer, K. (1997). *Verständigungsarbeit. Problembearbeitung und Gesprächsverlauf zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen*. Tübingen: Narr.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP? *Revue Française de Pédagogie*, 93, 17-25.
- Brown, P. & Levinson, S. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena. In E. Goody (éd.), *Questions and politeness. Strategies in social interaction* (pp. 56-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bucheton, D. & Y. Soulé. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation de classe. In J.-F. Halté (éd.), *Inter-Actions* (pp. 121-137). Metz: Presses universitaires de Metz.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. In L. Filliettaz & M.L. Schubauer-Leoni (éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 7-39). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. & Auger, N. (2013). Introduction. In B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain & N. Auger (éds.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives* (pp. 9-16). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Goodwin, M.-H. (1980). He said/she said: Formal Cultural procedures for the construction of gossip dispute. *Activity American Ethologist*, 7, 674-694.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Lakoff, R. (1972). Language in context. *Language*, 48, 907-927.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness; or, minding your p's and q's. In *The ninth regional meeting of the Chicago Linguistics Society* (pp. 292-305). Chicago: Chicago Linguistics Society.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres/New York: Longman.
- Lorenzi, N. & Romain, C. (à paraître). Malentendu et montée en tension violente dans l'interaction didactique en classe de 4<sup>ème</sup> (R.A.R.). In *Actes du colloque international Dimensions du Dialogisme 3 : du malentendu à la violence verbale*. Helsinki: Université d'Helsinki.
- Moïse, C. (2007). Contexte et violence verbale. In *La mise en œuvre des langues dans l'interaction, 4e colloque du réseau de sociolinguistique* (pp. 79-101). Paris: L'Harmattan.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris: Kimé.
- Rabatel, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue: coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In J. Bres, P.P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke & L. Rosier (éds.), *Dialogisme et polyphonie* (pp. 95-110). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 56, 23-42.
- Rey, V., Romain, C. & DeMartino, S. (2013). Tensions interactionnelles en milieux de scolarisation hospitalière et scolaire: de la détresse langagière aux pratiques langagières relationnelles et médiatrices favorisant des espaces sociaux apaisés. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 2013/1, 151-169.
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. Site *Cahiers pédagogiques* (pp. 1-20) [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2283> (page consultée le 29 juin 2014)
- Romain, C. & Rey, V. (2014). Montée en tension, répétition lexicale, co-énonciation et sur-énonciation dans l'interaction entre enseignant et élève(s). In F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer & S. Prévost (éds.), *Actes du congrès mondial de linguistique française - CMLF 2014*. Université libre de Berlin, Institut de Linguistique Française, Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde: EDP Sciences [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01062.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01062.pdf), 2165-2178

Romain, C. & Lorenzi, N. (2013). Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège. In B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain & A. Auger (éds.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives* (pp. 141-164). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, C. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.

## Annexe

### Conventions de transcription

#### Notation de la parole

/	intonation montante	(2.5)	pause en seconde
°	prononciation d'un schwa	+	micro pause
+ >	auto-interruption (faux départ)	-	troncation (ratage)
< +	hétéro-interruption	(( ))	phénomènes non transcrits, non verbal, contextualisation en italiques
< >	Délimitation des phénomènes		



# L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue

**Catherine MULLER**

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

Département Sciences du langage et français langue étrangère

Université Stendhal Grenoble 3, BP 25, 38040 Grenoble Cedex 9

catherine.muller9@gmail.com

I examine how stimulated recall interviews can be a way to access interactional norms in the second language classroom. The notion of norm both implies regularity and prescription. I consider that teachers themselves determine what is in the norm and what is not. My theoretical framework is influenced by teacher cognition. This paper focuses on teachers' representations, beliefs, and knowledge. The data I analyze consist in two transcripts from stimulated recall interviews conducted with an experienced teacher and a novice one. My research questions are the following: What is the nature of the interactional norms internalized by these teachers? How do these norms appear in their discourse? Are these norms justified or are they taken for granted? The two teachers tend to typify their actions and to express precepts. They are aware of cases of discrepancy with their internalized norms and try to justify them. Different sources can be found for internalized norms: education, training and experience. Finally, the teachers tend to legitimize their discourse and their action due to the specific situation of communication.

**Keywords:**

stimulated recall interview, classroom interaction, interactional norms, language classroom, typification, teacher cognition.

## 1. Introduction

Selon Cicurel, l'enseignant de langue "n'a d'autre choix que de construire son agir en fonction de sa réserve d'expériences, de ce qu'il connaît et reconnaît et qui a fini par devenir 'sa' norme" (2011: 227). Nous voudrions nous interroger ici sur la façon dont les entretiens d'auto-confrontation révèlent les normes intériorisées par les professeurs à propos des interactions didactiques. Pour cela, nous analyserons un corpus composé d'entretiens au cours desquels deux enseignantes de français langue étrangère (FLE), l'une novice, l'autre chevronnée, commentent des extraits filmés de leurs cours. Ce dispositif réflexif encourage les professeures à verbaliser leurs pratiques. Elles sont amenées à se positionner sur le caractère plus ou moins typique de leurs actions, de celles des apprenants, mais également de la forme d'interaction.

Après avoir présenté la notion de normes interactionnelles, nous exposerons le dispositif méthodologique, puis nous procéderons à une analyse des données en trois temps. Le critère de fréquence et l'approche prescriptive, tous deux présents dans la notion de norme, se superposent souvent et c'est ainsi que les enseignantes naviguent d'une typification de l'action à l'expression de préceptes. Il conviendra de se demander comment les

enseignantes réagissent face à ce qu'elles perçoivent comme des écarts avec les normes qu'elles se sont constituées. Pour terminer, nous nous interrogerons sur les sources des normes intériorisées en mobilisant la notion d'autorité.

## **2. Les normes interactionnelles intériorisées en classe de langue**

### *2.1. Les normes interactionnelles*

La notion de norme peut renvoyer à deux dimensions distinctes. La première s'appuie sur le caractère usuel, régulier ou fréquent. C'est ici le critère d'habitude qui est retenu. On pense à ce qui est le plus routinier ou typique dans une certaine situation. La seconde approche est davantage prescriptive. Cette définition concerne les règles ou les conventions, auxquelles on peut se plier, obéir ou bien que l'on peut chercher à remettre en cause. La norme dans ce sens constitue une incarnation de l'autorité.

Le contexte qui nous intéressera ici est celui de cours de langue. Nous nous interrogerons sur les normes interactionnelles, c'est-à-dire les normes concernant le déroulement ou les modalités des interactions en classe de langue. Cela signifie que les normes langagières, de même que la question du rapport à l'erreur, seront exclues de notre propos. Nous n'aborderons pas les normes qui permettent de juger de l'acceptabilité d'un énoncé, mais plutôt les normes concernant l'acceptabilité d'une pratique interactionnelle ou éventuellement d'une pratique didactique.

### *2.2. Des normes concernant les interactions didactiques*

La classe de langue dispose de ses propres conventions et les recherches sur la communication dans ce contexte ont permis de dégager des caractéristiques régulières, ainsi que des formats d'échanges propres aux interactions didactiques. On pense notamment aux travaux de Sinclair & Coulthard (1975) qui ont révélé le schéma IRE (initiative de l'enseignant, réponse de l'apprenant, évaluation de l'enseignant), apparaissant de façon récurrente dans la communication didactique. Dabène (1984) a mis en évidence les trois fonctions principales de l'enseignant en classe de langue: l'animation, l'évaluation et la transmission d'informations. Rivière (éd.) (2012) s'interroge sur les spécificités des interactions didactiques. Si l'on observe des régularités, des variations apparaissent également. Mais d'une façon générale, on peut considérer que les normes pragmatiques des interactions didactiques s'écartent de celles de la communication ordinaire. Cicurel (2011: 37) considère ainsi que les échanges en classe de langue remettent en cause les maximes conversationnelles de Grice ([1975] 1979):

"[...] l'interaction en classe apparaît presque subversive, en tout cas par rapport à la pratique ordinaire du langage: on peut y mentir, ou du moins se dispenser de dire vrai, traîner dans la résolution d'un problème, mettre exagérément l'accent sur la formulation" (Cicurel 2011: 37).

Ces caractéristiques singulières trouvent leur explication dans la visée d'apprentissage constamment présente.

### 2.3. *Approche retenue*

Dans le cadre de cette étude, nous n'analyserons pas des interactions didactiques, mais des discours sur ces échanges, plus précisément des entretiens d'auto-confrontation au cours desquels un enseignant réagit à la vidéo de ses cours. Comme le souligne Woods (1996: 178), les professeurs intériorisent à différents degrés les structures qu'ils expérimentent<sup>1</sup>. C'est alors que des normes peuvent être intériorisées, le plus souvent de façon inconsciente.

Notre approche sera focalisée sur le point de vue des enseignants et la façon dont ils intériorisent des normes concernant le fonctionnement des interactions en classe de langue. Nous tâcherons de montrer comment des traces de ces normes apparaissent dans leur discours. Une attention particulière sera portée à ce qui relève de la norme et ce qui s'en écarte selon les enseignants. Dans le second cas de figure, nous chercherons à comprendre comment les écarts avec la norme sont interprétés et éventuellement justifiés. Nous poserons également la question de l'origine des normes.

C'est une perspective émique qui sera ici privilégiée, dans la mesure où nous considérons que les enseignants eux-mêmes déterminent ce qui relève de la norme et de l'écart avec la norme. Il s'agit d'une recherche centrée sur les participants, au cours de laquelle nous nous focaliserons sur la compréhension des événements par les participants en contexte (Woods 1996: 15)<sup>2</sup>. Cette démarche ethnographique s'inscrit dans le champ de recherche appelé *teacher cognition*.

### 2.4. *Recherches sur la pensée enseignante*

L'expression *teacher cognition*, utilisée pour désigner les recherches anglo-saxonnes (Woods 1996; Borg 2003), peut être traduite en français par "pensée enseignante" (Cicurel & Aguilar 2014). Cette approche vise à comprendre le point de vue interne des enseignants. Des entretiens et des enregistrements de cours permettent d'étudier la perspective des professeurs (Woods 1996: 19).

Ce courant de recherche accorde un intérêt particulier aux croyances, aux convictions, aux représentations ainsi qu'aux théories implicites des enseignants concernant l'enseignement/apprentissage des langues (Woods 1996). Tochon emploie pour sa part l'expression "modèles implicites" (1993: 68). Cambra Giné (2003) désigne par "RCS" le système constitué des

---

<sup>1</sup> "Experienced structures can be internalized to different degrees".

<sup>2</sup> "Participant-centred research: focus on participants' understanding of events in context".

représentations, des croyances et des savoirs des enseignants. Dans le cadre de ses recherches sur l'agir professoral, qui s'inscrivent dans cette même mouvance, Cicurel souligne l'importance "des 'théories personnelles' [des enseignants] qui se sont construites au cours de leur formation et de leurs expériences" (Cicurel 2011: 115).

Ces différentes notions (croyances, convictions, représentations, théories ou modèles implicites, savoirs, théories personnelles) sont intimement liées à celle de norme intériorisée. En effet, les normes intériorisées constituent des formes de théories, en partie communes aux enseignants de langues et en partie singulières. Elles sont souvent implicites et il faut attendre des situations particulières comme des entretiens pour qu'elles soient explicitées. On peut les désigner par croyances, convictions, représentations ou savoirs, selon leur degré d'objectivation. Bien souvent, il s'agit aussi de modèles, définis par Causa comme

[...] un ensemble de références théoriques et pratiques que les futurs enseignants se forgent à partir de l'expérience personnelle et formative par imprégnation, observation et imitation (2012: 39).

Des "modèles de référence antérieurs et intériorisés (consciemment ou pas)" (Causa 2012: 28) resurgissent lors des premiers pas dans l'enseignement. C'est en ce sens que Causa mobilise la notion de répertoire didactique dans le cadre de la formation initiale des enseignants, en considérant les modèles intériorisés à la fois comme "des points de repère – et, par conséquent, les points de départ, de la construction d'un répertoire didactique" (Causa 2012: 16). Cicurel a également recours à la notion de "modèle" pour définir le répertoire didactique: "des habitudes d'enseignement calquées sur des modèles de référence" (2011: 219). On peut aussi considérer que le répertoire didactique s'appuie sur les normes intériorisées.

Nous avançons que les normes intériorisées sont mobilisées par l'enseignant aussi bien lors de la phase de planification que lors des prises de décision en cours où il est amené à improviser (Tochon 1993; Perrenoud 1996; Woods 1996; van Lier 1996). Dans de telles situations, les routines engrangées au fil de l'expérience permettent au professeur de ne pas se laisser déstabiliser (Tochon 1993: 95) et de focaliser son attention sur d'autres éléments que ceux déjà incorporés (Cicurel 2011: 154).

C'est notamment à travers des verbalisations dans le cadre d'entretiens d'auto-confrontation qu'il est possible d'accéder à la pensée des enseignants et, partant, à leurs normes intériorisées.



### 3. Dispositif méthodologique

#### 3.1. Le recours à des entretiens d'auto-confrontation

Le dispositif d'auto-confrontation consiste à confronter un acteur à des traces de son activité en présence d'un interlocuteur. La parole est donnée au participant afin qu'il interprète lui-même son expérience. Au cours de l'entretien, le praticien est amené à mettre en mots son action. Cette auto-analyse rétrospective des pratiques est particulièrement développée dans le champ de l'analyse du travail (Clot & Faïta 2000; Faïta & Vieira 2003; Duboscq & Clot 2010).

Dans le cadre de l'analyse des interactions, Pomerantz (2005) valorise également le recours à des données ethnographiques. Les entretiens d'auto-confrontation permettent de solliciter les interlocuteurs en tant qu'informateurs de tel ou tel aspect de l'interaction. Grâce à ce discours sur l'action, il est possible de retrouver le courant des pensées, des réactions et des interprétations des locuteurs au cours d'une interaction.

Une telle approche apparaît aussi en contexte didactique (Woods 1996: 29; Friedrich & Plazaola-Giger 2005; Bigot & Cadet (éds.) 2011; Cicurel 2011; Vinatier 2012; Bulea & Bronckart 2012; André 2013). Elle peut être désignée sous différents termes: "autoscopie" (Linard & Prax 1984), "rappel stimulé" (Tochon 1993). La vidéo, support mnésique, a pour rôle "de ramener le travail de l'enseignant au centre de l'entretien" (André 2013: 40). De tels dispositifs réflexifs, complémentaires à l'analyse des interactions didactiques, permettent d'accéder aux croyances et aux convictions méthodologiques des professeurs (Cicurel 2007: 219; Cicurel 2011: 41). Ils rendent également visibles des "savoirs cachés" et des "savoirs d'action" (Veyrunes & Delpoux 2012: 259).

L'entretien d'auto-confrontation se présente comme un "récit interactif" (Bulea & Bronckart 2012: 138). Pour André, il s'agit d'"une mise en récit de soi-même" (2013: 55). L'interprétation de l'enseignant y occupe une place importante (Woods 1996: 85, 214). Mais ce retour sur l'expérience passée implique également des jugements et une auto-évaluation de son action (Cicurel 2011).

Quelques précautions sont nécessaires lorsque l'on analyse de tels entretiens. Il convient tout d'abord de se garder de naïveté et de tenir compte de la situation de communication spécifique, bien souvent inédite pour l'enseignant. Se regarder à l'écran conduit fréquemment à des émotions fortes chez les participants. De plus, le professeur peut chercher à transmettre une certaine image auprès de son interlocuteur. En ce sens, les verbalisations des pratiques ne peuvent constituer une simple restitution de l'action. Woods (1996: 71) souligne également les écarts qui peuvent exister entre ce qui est dit et ce qui est fait. Il considère que ces moments de contradiction sont particulièrement intéressants à analyser.

### 3.2. *Présentation du corpus*

Les entretiens que nous allons analyser font partie du corpus dont dispose le groupe de recherche Interactions didactiques et agir professoral (IDAP), au sein du laboratoire Diltec, à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

La première série d'entretiens d'auto-confrontation a été réalisée avec une enseignante de FLE chevronnée, que nous appellerons Christine<sup>3</sup>. Elle dispose d'une vingtaine d'année d'expérience et enseigne, au moment de l'enregistrement, le FLE dans un contexte universitaire en France à un public d'étudiants chinois. L'entretien a été réalisé un mois après les cours. L'enquêtrice est étudiante en Master 2 Recherche.

La seconde série d'entretiens d'auto-confrontation met en scène une enseignante de FLE novice, que nous avons renommée Valérie<sup>4</sup>. Actuellement étudiante en Master 2 Recherche, comme l'enquêtrice qu'elle connaît bien, elle dispose d'une expérience de 4 années dans l'enseignement du FLE. Dans le cours enregistré, elle intervient en tant que bénévole dans un centre de formation à destination d'apprenants adultes. L'entretien se déroule au cours de l'après-midi qui suit l'observation de classe.

### 3.3. *Questions de recherche et méthode d'analyse*

Dans les deux séries d'entretiens, nous étudierons plus spécifiquement ce qui relève selon les enseignantes interrogées de la norme et ce qui s'en écarte au niveau de l'interaction verbale. Quelle est la nature des normes interactionnelles intériorisées par les enseignantes? Comment ces normes apparaissent-elles dans leur discours? Sont-elles justifiées ou considérées comme allant de soi?

Les deux dimensions de la norme que nous avons énoncées plus haut seront prises en compte. La notion de typification développée par Schütz (1987) et reprise par Filliettaz (2002) puis Cicurel (2011) sera mobilisée. À travers son expérience, l'acteur élabore un monde allant de soi, constitué d'objets typiques qui ne sont en principe pas remis en question. Qu'est-ce qui est considéré comme "typique" et comme "atypique" par les enseignantes lorsqu'elles réagissent au film de leur classe? Nous nous appuierons d'une part sur les marques de typification, soulignant des processus habituels et routiniers, et d'autre part sur les marques de mise à distance, rendant compte d'une singularité.

---

<sup>3</sup> Ce corpus a été recueilli par Hélène Ginabat dans le cadre de son mémoire de Master 2 Recherche et nous la remercions vivement pour la mise à disposition de ses données.

<sup>4</sup> Ce corpus a été recueilli par Laurence Corny dans le cadre d'un séminaire de Master 2 Recherche et nous tenons également à la remercier chaleureusement pour cette mise à disposition.

La seconde approche, axée davantage sur les traces de prescription ou d'auto-prescription, prendra appui sur le repérage des modalités déontiques. Nous chercherons à montrer comment le discours normatif est linguistiquement ancré et analysable. L'énonciation de règles peut prendre la forme de maximes ou de préceptes. Les professeurs sont également susceptibles de faire référence à des théories. D'une façon générale, une attention particulière sera accordée aux processus énonciatifs (Kerbrat-Orecchioni [1999] 2009). La perspective adoptée est compréhensive et interprétative (Cambra Giné 2003); elle se fondera sur les significations construites par les enseignantes elles-mêmes.

## 4. De la typification de l'action à l'expression de préceptes

### 4.1. La typification de l'action

Les entretiens d'auto-confrontation comportent un certain nombre de marques de typification, comme les adverbes "souvent" ou "toujours". Dans l'extrait suivant, la typicalité est marquée par l'emploi à deux reprises de la locution adverbiale "en général":

- (1) **Valérie: en général** les dix premières minutes euh::: c'est une conversation un p'tit peu: sans objectif particulier euh: soit on résume un p'tit peu c'qui s'est passé le week-end soit euh mais **en général** c'est une conversation je prends un peu un prétexte de la fenêtre ou quoi que ce soit pour essayer de de reprendre contact en fait c'est une façon de reprendre contact après une semaine euh voilà<sup>5</sup>

Valérie décrit ici à destination de l'enquêtrice le commencement du cours. À travers l'emploi du marqueur de typicalité "en général", l'enseignante produit un discours généralisant qui rend compte d'habitudes. La norme porte sur la nature de l'interaction lors des "dix premières minutes". À l'aide du présentatif "c'est", elle produit une équivalence entre le début du cours et "une conversation", c'est-à-dire un genre interactionnel. Le terme de "conversation" est employé au sens de "conversation familière" ou de "conversation à bâtons rompus"<sup>6</sup> et non dans son sens générique d'interaction.

L'enseignante légitime son action par un motif d'action: "pour essayer de de reprendre contact en fait c'est une façon de reprendre contact après une semaine euh voilà". C'est par la formulation qu'elle arrive à une explication qui lui convient. L'objectif ici n'est pas linguistique ("un p'tit peu: sans objectif particulier") mais bien relationnel. Valérie pose la question de la prise de contact et trouve une solution à travers un rituel, que l'on pourrait qualifier de

<sup>5</sup> Les conventions de transcription figurent dans les annexes. Nous avons ajouté des caractères en gras pour mettre en évidence les phénomènes saillants de l'analyse.

<sup>6</sup> Van Lier (1996: 175) a montré que les interactions en classe ne pouvaient jamais être entièrement conversationnelles. La relation apprenant/enseignant est fondamentalement asymétrique et c'est ce à quoi s'attendent l'ensemble des participants. Cependant, des moments spontanés d'interaction conversationnelle sont susceptibles d'apparaître.

conversationnel ou de didactique. La règle, qui n'est pas énoncée explicitement, est la suivante: "au début du cours il faut reprendre contact".

#### 4.2. Typification de l'action et auto-prescription

On voit ainsi apparaître, en lien avec la typification de l'action, les traces d'une auto-prescription chez les enseignantes:

- (2) **Christine:** voilà alors là euh + et ben là oui j'encourage (*rire*) + qu'est-ce qu'on peut faire penser c'est bien c'est bien voilà ça veut dire analyser + **on valorise toujours euh une réponse qui même approximative hein**

L'adverbe "toujours" introduit une typification et permet de formuler la maxime suivante: "on valorise toujours euh une réponse qui même approximative". Christine généralise son discours mais elle énonce également une norme qui porte sur le *feedback* positif à communiquer aux apprenants. Cette question de l'évaluation concerne les rôles interactionnels et entre dans le cadre de la relation didactique. L'évaluation des apprenants peut constituer une source de dilemmes pour les enseignants (Muller 2014) et ici Christine se positionne en faveur de l'encouragement des apprenants. Le pronom "on" ne renvoie pas à une action conjointe enseignant/apprenant; il inscrit le discours dans une communauté de pratiques. L'interjection "hein" manifeste l'approbation que l'enseignante recherche auprès de l'enquêtrice.

Dans l'exemple suivant, Christine navigue également entre typification de l'action et auto-prescription:

- (3) **Christine:** je leur laissais l'initiative de le faire **comme d'habitude** parce que ils **doivent** savoir comment dire qu'on lit un sujet et ça justement je les tanne par rapport à ça savoir lire un sujet et bien comprendre + savoir ce qu'on leur demande et c'est pour ça que aussi + je les laisse prendre l'initiative **il faut pas leur mâcher tout le boulot** + parce qu'ils sont grands (*rires*)

La norme énoncée consiste à laisser de l'autonomie aux apprenants, à favoriser leurs interventions initiatives, sans les solliciter explicitement. Cette règle concerne les rôles interactionnels et la relation didactique. On observe ici encore une typification de l'action ("comme d'habitude"), accompagnée d'une référence à une prescription ("il faut pas leur mâcher tout le boulot") et d'une justification de la règle ("parce qu'ils sont grands"). Des modalités déontiques apparaissent: "ils doivent", "il faut pas". L'enseignante semble se référer à une autorité qu'elle ne cite pas. Cette pratique et cette expression d'une nécessité peuvent également être le fruit d'une réflexion personnelle. L'extrait manifeste les convictions de Christine concernant l'importance de l'autonomie dans l'apprentissage, question largement abordée en didactique des langues (van Lier 1996: 92). On rejoint ici Borg & Al-Busaidi (2012) qui s'intéressent à la façon dont cette notion est conceptualisée par les enseignants.

### 4.3. L'expression de préceptes

Les enseignantes sont amenées à formuler des maximes. On observe des traces d'auto-prescription à travers l'usage de modalités déontiques et d'adverbes. Ces préceptes apparaissent comme l'incarnation d'une autorité:

- (4) **Christine: il faut absolument** que tout le monde soit dynamique et que si quelqu'un parle si ils n'arrivent pas à comprendre leur camarade et bien au moins que moi j'utilise la parole et pour pour les mettre en liaison en français

Christine énonce ici une règle concernant le dynamisme de l'interaction et son propre rôle dans l'interaction en tant qu'enseignante. L'usage de modalités déontiques ("il faut absolument") renvoie à une conviction méthodologique forte.

Dans l'extrait suivant, Valérie fait part de ses préceptes à propos de la nature de l'interaction en classe de langue:

- (5) **Valérie:** quand le thème est la conversation euh moi je suis beaucoup plus à l'aise si je connais si je sais que le THEME les intéresse ++ parce que pour que ça marche **il faut** qu'il y ait **quand même** euh:: la conversation c'est quelque chose d'assez qui **doit** être assez fluide assez euh on raconte pas sa vie: mais enfin bon ça **doit** être un peu personnel: parler un peu d'actualité: euh euh c'est parler à bâtons rompus y a pas vraiment de bon alors faire un cours avec ça c'est **compliqué il faut quand même** qu'il y ait une certaine un **cadre**

Elle approfondit une question déjà abordée dans l'extrait 1 à travers la notion de genre interactionnel. La norme énoncée ici concerne le thème interactionnel, qui doit intéresser les apprenants, et la nature de l'interaction, à savoir une conversation à bâtons rompus.

Deux règles contradictoires sont formulées: "la conversation c'est quelque chose d'assez qui doit être assez fluide"; "il faut quand même qu'il y ait une certaine un cadre". La locution adverbiale "quand même", énoncée à deux reprises, et précédée de la modalité déontique "il faut", apparaît comme l'expression de l'autorité, qui interdirait une liberté totale dans la conversation. C'est le verbe "doit" qui est employé deux fois pour renvoyer à la notion opposée, à savoir la fluidité et l'implication personnelle. Les connecteurs "mais" et "bon" manifestent les tiraillements de l'enseignante. Celle-ci rencontre un dilemme: doit-elle s'orienter vers la liberté de la conversation à bâtons rompus ou vers le cadre de l'interaction en classe, avec présélection du thème? Ces deux représentations semblent difficilement compatibles et c'est ce qu'elle exprime avec l'adjectif "compliqué".

Le substantif "cadre" que Valérie emploie mérite que l'on s'y attarde. Dans ses représentations, un cours doit être cadré, un professeur ne peut enseigner sans cadre. Il va donc être amené à définir un cadre de référence, lorsque l'institution ne lui en impose pas un. Le cadre renvoie à la notion d'autorité et

peut permettre de légitimer ses actions. L'enseignant ne peut pas agir comme un individu qui n'est pas enseignant<sup>7</sup>.

Valérie apparaît tiraillée par rapport à la conversation. Elle exprime une envie spontanée de développer la relation interpersonnelle avec les apprenants à travers un échange à bâtons rompus, mais quelque chose derrière la pousse à faire autre chose que ce dont elle a envie. L'autorité, ou le "surmoi enseignant", l'empêche de laisser la conversation s'engager. Il peut s'agir ici d'une question d'image de soi. Valérie voudrait éviter de mettre en danger sa figure d'enseignante. En passant dans une autre modalité, celle de la conversation, elle sortirait du cadre. Rien ne l'empêcherait de le faire, si ce n'est ses représentations. L'autorité qu'elle a intériorisée est la suivante: on ne peut abandonner la figure d'enseignant.

Cependant, des écarts avec les normes interactionnelles intériorisées sont susceptibles d'apparaître.

## 5. Les écarts avec les normes interactionnelles intériorisées

Dans cette section, nous allons nous intéresser aux moments où les enseignantes perçoivent des écarts entre ce qui se passe dans la séquence vidéo qu'elles observent et les normes qu'elles ont intériorisées. En effet, ce qu'elles observent dans les extraits filmés peut correspondre ou non aux normes qu'elles se sont forgées. Elles peuvent considérer leurs pratiques comme plus ou moins typiques. Les normes étant intériorisées, il semblerait que les deux enseignantes aient bien conscience d'écarts ou de variations. Nous voudrions comprendre comment elles justifient ce qui pourrait apparaître comme des entorses aux règles.

Valérie a ici recours au conditionnel pour marquer l'écart entre sa propre pratique et la norme qu'elle a intériorisée:

- (6) **Valérie:** là je sais que je n'attends **pas assez** c'est-à-dire que **je devrais leur laisser plus de temps + c'est mon défaut** j'ai tellement peur alors je sais pas tellement peur qu'elles se noient (*rires*) que ou qu'elles aient peur ou je n'sais pas leur peur me fait peur en tout cas je ne les laisse pas assez mariner entre guillemets dans une espèce de + de sans repère il **faudrait** l'exercice ce s'rait ça ce **s'rait** qu'elles acceptent de s'perdre un peu et de se et de trouver après d'accord + ce temps je je finalement je peut-être que je je sens trop leur trouille ou j'en sais rien mais je + je le mène pas jusqu'au bout et c'est pas la première fois que je me fais la réflexion et c'est quelque chose que je n'arrive pas à faire + enfin

Plusieurs occurrences apparaissent: "je devrais", "il faudrait", "ce s'rait". La norme qui apparaît implicitement derrière ces autocritiques pourrait être formulée ainsi: "l'enseignant doit laisser du temps aux apprenants lorsqu'il leur pose des questions de compréhension". Cette règle, que Valérie a pu se forger au cours de sa formation en didactique du FLE et au fur et à mesure de

<sup>7</sup>

Bien entendu, l'enseignant n'est pas le seul à avoir besoin d'un cadre, c'est également le cas d'autres professions.

sa pratique, concerne au niveau interactionnel le temps entre les tours de parole. Cette conviction peut aussi s'appuyer sur la psychologie de l'apprentissage. Et c'est bien la conscience de la norme qui la conduit à exprimer des jugements négatifs envers sa pratique qui consiste à ne pas attendre suffisamment: "pas assez", "c'est mon défaut", "c'est quelque chose que je n'arrive pas à faire". Le dernier élément apparaît comme un constat d'échec. Valérie justifie ici son approche, qui s'écarte de ce qu'elle considère comme faisant autorité dans l'enseignement des langues, par une peur: "j'ai tellement peur". C'est donc une émotion qui justifie pour elle le fait de s'éloigner des préceptes intériorisés. La remarque de Valérie peut aussi être liée au fait que l'enquêtrice suit la même formation en didactique du FLE qu'elle-même.

Dans l'exemple suivant, Christine typifie la pratique qu'elle observe dans la séquence vidéo:

- (7) **Christine:** là encore dans ce que je suis en train de dire **j'essaye toujours** de trouver de leur donner des pistes d'utilisation des pistes de réflexion euh d'ouvrir des portes ++ parce que là **on n'a pas le temps** non plus euh d'organiser de faire faire à vingt étudiants des saynètes où on va pouvoir leur faire utiliser tout ça sinon on n'avance pas et **c'est vrai que les objectifs de communication parfois on les zappe un peu** parce qu'on a beaucoup de contenu en sciences économiques en vocabulaire spécialisé à voir + et le travail à l'écrit aussi + ce qui fait que **normalement là ce qu'on devrait faire c'est une saynète pour appliquer** + mais on va pas avoir le temps + donc j'essaye de leur trouver une stratégie pour qu'ils l'utilisent + dans la vie quotidienne + ou là dans les saynètes qu'on a faites

Elle exprime un principe méthodologique ("j'essaye toujours de trouver de leur donner des pistes d'utilisation des pistes de réflexion") qui la conduit cependant à procéder à une autocritique: "c'est vrai que les objectifs de communication parfois on les zappe un peu". Ce reproche adressé à elle-même est formulé comme une concession ("c'est vrai") et Christine a recours à plusieurs minimisateurs ("parfois", "un peu"). La norme apparaît clairement à travers l'usage du conditionnel: "normalement là ce qu'on devrait faire c'est une saynète pour appliquer". Elle concerne les objectifs de communication et le déroulement de l'interaction. Cet extrait révèle les représentations de Christine concernant l'organisation d'un cours.

L'enseignante a bien conscience d'écarts avec la norme, dans la mesure où elle reconnaît que l'activité qu'elle visionne à l'écran n'applique pas ce précepte. Cet écart est justifié par un manque de temps ("on n'a pas le temps"), par l'effectif de la classe ("à vingt étudiants") et par d'autres objectifs ("on a beaucoup de contenu en sciences économiques en vocabulaire spécialisé à voir + et le travail à l'écrit aussi"). L'enseignante formule explicitement le risque de l'application de la norme: "sinon on n'avance pas". On le voit, Christine est ici tiraillée entre deux approches. D'une part, elle a la contrainte de respecter un programme, et d'autre part, elle souhaiterait

développer des objectifs de communication. Ce dilemme (Cambra Giné 2003: 266) conduit à la mise en place de la stratégie énoncée au début de l'extrait.

On pourrait avancer que les enseignants ont tendance à justifier différemment les écarts qu'ils perçoivent avec les normes, selon que la norme a été imposée (c'est le cas de certains courants méthodologiques), ou que l'enseignant se l'est lui-même forgée. Dans le premier cas de figure, des contraintes matérielles extérieures auront tendance à être mises en avant, comme le temps ou les effectifs. En effet, les enseignants peuvent s'approprier les normes à un plus ou moins grand degré. Dans le second cas de figure, ce sont des émotions, des raisons liées à la personnalité du professeur qui peuvent être invoquées.

## **6. Les sources des normes intériorisées**

Nous voudrions nous interroger pour terminer sur les origines des normes formulées par les deux enseignantes. Cette question mérite d'être mise en relation avec la notion d'autorité, non pas en termes de relation éducative, mais d'autorités sur lesquelles se fonderait l'agir professoral.

Quelque chose fait autorité aux yeux des professeurs et dicte leur action. Quelque chose d'autre que le soi s'exprime. Quelque chose d'extérieur qui dépasse le sujet. Quelles sont les sources de cette autorité? Quelles sont les autorités auxquelles l'enseignant se réfère? Quelle est la voix méthodologique que l'enseignant fait entendre à travers son discours, qu'il connaît ou qu'il ne connaît pas? Qu'est-ce qui impose cette autorité?

Nous aimerions ici comprendre comment se sont construites les normes intériorisées. D'où tirent-elles leur légitimité? D'où viennent les auto-prescriptions des enseignants? Qu'est-ce qui fait que dans ce contexte cet individu mobilise un principe plutôt qu'un autre? Vastes questions, pourrait-on nous rétorquer, mais nous allons tenter d'apporter des éléments de réponse à travers l'analyse du corpus.

### **6.1. La formation**

Lorsque le cadre institutionnel est contraignant, l'autorité peut être menaçante, mais ce n'est pas le cas dans les deux environnements de notre corpus. Qu'est-ce qui peut donc imposer cette autorité? On pense aux savoirs et aux autorités externes, comme la méthodologie ou le programme. Cela renvoie à la façon dont l'enseignant interprète les discours officiels souvent prescriptifs. Dans ce cadre, il convient de souligner l'influence des représentations qui conduisent parfois à des formes abâtardies de principes méthodologiques. Van Lier ([1988] 1990: 166) souligne l'importance des idéologies et des croyances associées aux méthodologies. Des dogmes méthodologiques voient le jour, qui peuvent s'éloigner largement des principes dont ils tirent leur source. C'est le cas de l'approche communicative qui a été transformée en



doxa: "il faut faire parler les apprenants". Cela pose la question de la transmission des principes et des techniques par les formateurs de formateurs.

Dans l'extrait suivant, Valérie fait clairement référence à sa formation:

- (8) **Valérie:** XXX finalement c'est assez là je remets leur texte dans le contexte général **si tu veux c'est ce qu'on appelle le le l'hypertexte quoi c'est ça hein?** + dans la structure générale j leur dis voilà d'où sort les feuilles que j'vous que vous avez entre les mains pour qu'elles visualisent que bon ça ça elles existent dans ce contexte de fascicule là et j leur montre tu vois voilà + mais bon si tu veux c'est vrai ça j le dis maintenant j le fais mais + c'est pas quelque chose que j'ai planifié avant de le faire + disons que sur le coup j me dis qu ça peut les aider pour la compréhension du sens voilà donc ça m vient comme ça + **voilà donc j me rends compte qu'on fait des choses qu'on apprend en cours quand même c'est pas plus mal (rires)**

Elle décrit ici son action ("je remets leur texte dans le contexte général") et la nomme: "c'est ce qu'on appelle le le l'hypertexte quoi c'est ça hein?". La demande d'approbation manifeste la connivence entre l'enseignante et l'enquêtrice. Valérie reprend un concept abordé en cours et met ainsi en valeur le lien entre ses pratiques et sa formation. Le principe énoncé ici concerne la mise en contexte du document. Comme le souligne Woods (1996: 236), les enseignants interprètent les concepts théoriques et pédagogiques. L'extrait se termine par une forme de boutade ("voilà donc j me rends compte qu'on fait des choses qu'on apprend en cours quand même c'est pas plus mal (rires)") qui semble exprimer la satisfaction de Valérie à reprendre des éléments de sa formation.

## 6.2. L'expérience

Les réflexions de Schütz (1987: 105) sur la "réserve d'expériences antérieures" au fondement de toute interprétation s'appliquent naturellement à la pensée enseignante (Cicurel 2011: 6, 123). Celle-ci est non seulement influencée par la formation, mais elle se construit également dans l'expérience. Comme le soulignent Tardif & Lessard, "la connaissance des enseignants comporte une forte dimension temporelle, qui renvoie à son processus d'acquisition pendant la carrière" (1999: 387). On peut en ce sens considérer que l'expérience influence largement l'agir enseignant (Muller 2013).

La norme formulée ici par Valérie trouve son origine dans son expérience de terrain:

- (9) **Valérie: je sais que** je peux parler avec elles quinze minutes mais qu'au-delà y a un décrochage ça les intéresse pas forcément tu comprends + donc ménager deux heures qu'elles y trouvent un intérêt à la fois linguistique + grammatical + et cætera je peux l'apporter mais **faut qu'elles définissent le cadre** sinon enfin moi c'est comme ça que je fonctionne + sinon j'ai trop peur du décrochage et de l'ennui:: et de:: **il faut pas qu'elles s'ennuient**

L'énoncé "je sais que je peux parler avec elles quinze minutes mais qu'au-delà y a un décrochage" est en lien direct avec ses expériences passées.

C'est à travers l'usage qu'elle a ainsi pu trouver ses propres solutions: "faut qu'elles définissent le cadre". Des modalités déontiques apparaissent à nouveau plus loin avec la formulation du précepte suivant: "il faut pas qu'elles s'ennuient". Le risque en cas de non-application de la norme est exprimé: "sinon j'ai trop peur du décrochage et de l'ennui".

### *6.3. Sur-destinataire et légitimation de l'action*

Il convient pour terminer de revenir sur la situation de communication spécifique à l'entretien d'auto-confrontation. L'enseignant interviewé peut chercher à prouver sa légitimité et à légitimer ainsi son action et son discours. Dans de telles circonstances, il se sent souvent en situation de devoir justifier sa pratique, pour lui-même et pour le chercheur:

- (10) **Christine: c'est-à-dire que si je fais cette activité c'est pas pour passer le temps +** mais pour euh on n'est pas au café du commerce et donc on a une application à à faire donc c'est pour ça que je commence tout de suite dès le départ euh à souligner les subjonctifs qu'on devrait + pas systématiquement mais qu'on devrait utiliser dans ce genre d'activité

Christine légitime ici le bien-fondé de l'activité qu'elle a mise en place en soulignant son utilité didactique. Il s'agit également d'une réponse implicite à un reproche qu'elle imagine qu'on pourrait lui formuler, celui de chercher à "passer le temps" ou d'être "au café du commerce". De cette manière, elle légitime également sa position dans l'enquête. Comme le soulignent Duboscq & Clot (2010), à la suite de Bakhtine ([1952/1979]1984), quand je parle, je parle aussi pour une autorité. Ce sur-destinataire, invisible et au-dessus des autres, prend ici la forme d'une voix méthodologique.

## **7. Conclusion**

Au cours d'entretiens d'auto-confrontation, les enseignants sont amenés à s'exprimer sur leurs principes. C'est le moment pour eux d'explicitier leurs normes intériorisées, qui sont en grande partie implicites. Un discours normatif et argumentatif est ainsi produit, avec des traces de typification et de prescription. Il convient cependant de garder une certaine méfiance envers cet objet, dans la mesure où la situation d'entretien est susceptible de faire émerger des préceptes. Les enseignants peuvent en effet y percevoir une injonction à formuler des principes d'action.

Derrière les verbalisations apparaît en creux la définition de ce que serait un cours réussi. Les représentations des professeurs peuvent concerner la participation des apprenants, la circulation de la parole, la nature de l'interaction, le déroulement, les contenus... Lorsque l'on s'intéresse à la pensée enseignante, il importe de comprendre comment les enseignants intériorisent des normes concernant le fonctionnement des interactions en classe de langue.

On peut s'apercevoir alors qu'une autorité est incorporée à l'enseignant. Ses actions sont gouvernées par une autorité qu'il connaît ou ne connaît pas. Mais d'où vient-elle, cette autorité qui dicte à l'enseignant sa manière de faire? Il peut s'agir de principes qui circulent, de pressions institutionnelles, de normes intériorisées à la suite de la formation ou de l'expérience. Ces préceptes individuels peuvent être partagés par une communauté d'enseignants. Le plus souvent, ils sont acceptés par les professeurs, qui les ont faits leurs.

Cependant, on l'a vu, les deux enseignantes ont chacune relevé des écarts entre ce qu'elles observent sur la vidéo et la norme intériorisée souvent idéalisée. On pourrait alors s'interroger sur la nature du risque lorsque les normes sont transgressées. Mais il semblerait que l'application des prescriptions énoncées comporte également une part de risque, et c'est ce qui pourrait expliquer les entorses aux règles. En effet, les normes intériorisées sont amenées à être remises en cause, car, comme le souligne Woods (1996: 198), les convictions des enseignants évoluent. C'est à travers des études longitudinales que ce phénomène pourrait être investigué.

## BIBLIOGRAPHIE

- André, B. (2013). *S'investir dans son travail. Les enjeux de l'activité enseignante*. Berne: Peter Lang.
- Bakhtine, M. ([1952/1979]1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bigot, V. & Cadet, L. (éds.) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve Éditions.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(02), 81-109.
- Borg, S. & Al-Busaidi, S. (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal*, 66(3), 283-292.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre "entretien". *Raido: Revista do PPG em Letras*, 6(11), 131-149.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique: une notion complexe. In M. Causa (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langue. Enjeux et questionnements* (pp. 15-72). Bruxelles: De Boeck.
- Cicurel, F. (2007). À la recherche d'une grammaire de l'agir professoral. In M. Charolles, N. Fournier, C. Fuchs & F. Lefevre (éds.), *Parcours de la phrase. Mélanges offerts à Pierre le Goffic* (pp. 213-225). Paris: Ophrys.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Cicurel, F. & Aguilar, J. (2014). Présentation. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 56, 7-15.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 6, 7-43.
- Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In Centre de didactique du français (éd.), *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 129-138). Grenoble: Ellug.

- Duboscq, J. & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, 255-286.
- Faiña, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholé*, 1 (hors-série), 57-68.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec: éditions Nota Bene.
- Friedrich, J. & Plazaola-Giger, I. (2005). Comment l'agent met-il son action en mots? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (éds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 241-261). Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Grice, H. P. ([1975] 1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 56-72.
- Kerbrat-Orecchioni, C. ([1999] 2009). *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.
- Linard, M. & Prax, I. (1984). *Images vidéo images de soi... ou Narcisse au travail*. Paris: Bordas.
- Muller, C. (2013). De l'influence de l'expérience sur l'agir enseignant. *Éducation permanente*, 196, 129-138.
- Muller, C. (2014). La relation didactique: une source de dilemmes pour l'enseignant de langue. *Études en didactique des langues*, 23-24, 63-75.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Pomerantz, A. (2005). Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices. In H. Te Molder & J. Potter (éds.), *Conversation and Cognition* (pp. 93-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivière, V. (éd.) (2012). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris: Riveneuve Éditions.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Klincksieck.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- van Lier, L. ([1988] 1990). *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research*. Londres: Longman.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. Londres: Longman.
- Veyrunes, P. & Delpoux, P. (2012). Les configurations de l'activité collective: un objet de formation à l'activité réflexive des enseignants. In I. Vinatier (éd.), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (pp. 259-273). Toulouse: Octares éditions.
- Vinatier, I. (2012). Les dispositifs de co-explicitation: une ressource au service de l'analyse des entretiens entre le maître formateur et l'enseignant débutant. In I. Vinatier (éd.), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (pp. 61-79). Toulouse: Octares éditions.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Applied Linguistics.

## Annexe

### Conventions de transcription

#### Notation de la parole

+ pause

exTRA segment accentué

: allongement vocalique

XXX

(*rires*)

segment inaudible

indication sur le para-verbal