

Enseignement, recherche, *poiésis*

Kyle Conway



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/communication/15574>

DOI : 10.4000/communication.15574

ISSN : 1920-7344

Éditeur

Université Laval

Ce document vous est offert par Université d'Ottawa



Référence électronique

Kyle Conway, « Enseignement, recherche, *poiésis* », *Communication* [En ligne], vol. 39/1 | 2022, mis en ligne le , consulté le 10 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/communication/15574> ;

DOI : <https://doi.org/10.4000/communication.15574>

Ce document a été généré automatiquement le 3 juillet 2022.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Enseignement, recherche, *poïésis*

Kyle Conway

- 1 Les universitaires font une distinction entre l'enseignement et la recherche qui provient, entre autres, de la manière dont ces catégories ont été institutionnalisées dans les universités nord-américaines depuis la fin du XIX^e siècle quand les universités axées sur la recherche, s'inspirant du modèle allemand, ont commencé à proliférer aux États-Unis (Bertrand, 1991 ; Cassuto, 2016). Cette distinction est d'autant plus généralisée au XXI^e siècle que les forces politiques qui gouvernent les universités demandent un rendement du capital investi sous forme d'un nombre accru d'étudiants remettant des frais d'inscription et d'un montant de plus en plus élevé de revenu généré par des subventions de recherche. Paradoxalement, cette distinction devient un obstacle à la réalisation de ces deux tâches. Elle dissimule des liens importants entre elles : en plus d'être artificielle, cette distinction cache le degré auquel l'enseignement efficace suit une logique qui sous-tend la découverte de nouvelles connaissances, c'est-à-dire l'acte de recherche.
- 2 Pour aborder le thème de ce numéro spécial, je commence donc par un détour : avant de parler d'une manière d'écrire la recherche autrement, il faut identifier la nature de la recherche à écrire. Je tiens ici à mettre en cause cette distinction pour proposer une manière de la surmonter. Je commence par l'examiner et par proposer une autre approche, celle de reconcevoir un cours comme un texte. Ensuite, je propose une définition du terme de *recherche* basée sur le rapport du chercheur à la connaissance et sur les outils dont il se sert pour y arriver. Cette définition me permet alors de décrire la manière dont un cours peut devenir un texte. Après cette explication, je procède à deux exemples, à savoir un séminaire doctoral mené entièrement par courrier électronique, puis deux sections d'un même séminaire de maîtrise, l'une en français et l'autre en anglais, menées parallèlement au cours d'un semestre. L'idée-clé qui réunit ces exemples et qui rend manifeste la valeur de mon approche, c'est la *poïésis* ou l'acte créatif qui se réalise quand une personne, face à la confusion ou à un doute irrésoluble, arrive à une conclusion qui déborde les limites du cadre imposé par le problème à résoudre.

La fausse distinction entre recherche et enseignement

- 3 Dans le contexte du présent essai, « écrire la recherche autrement » finit par signifier « faire d'un cours un texte de recherche pour qu'il mène à la découverte ». Certes, l'enseignement et la recherche s'alimentent mutuellement, et les bons professeurs ne cessent d'adapter leurs leçons pour refléter l'évolution des connaissances dans leur discipline. Mais je m'intéresse ici à des cas qui dépassent cette relation d'interdépendance (qui maintient tout de même la distinction que je mets en question). Je me penche sur l'enseignement là où il devient une forme d'enquête collective. Je soutiens qu'une des forces des sciences humaines est qu'elles aident les étudiants à acquérir les compétences nécessaires pour répondre de manière agile aux circonstances imprévisibles. Quand les étudiants se servent des outils qu'ils ont acquis au cours de leurs études pour répondre à des questions qui n'ont pas de réponse claire — bref, pour découvrir quelque chose qui est caché —, ils font de la recherche.
- 4 L'apprentissage est intimement lié à la découverte, et l'une des valeurs principales d'un cours provient de sa qualité événementielle. Ces deux termes — *découverte* et *événement* — méritent des définitions explicites. Par *découverte*, j'entends un phénomène très large, dont ma définition du terme de *recherche* dépendra dans la prochaine section : ce qui la définit, c'est à la fois la nouveauté d'une connaissance par rapport à la personne qui l'acquiert (elle apprend quelque chose qu'elle ne savait pas) et la manière dont la personne y arrive (elle est au moins partiellement responsable de l'acte qui l'y amène). Selon cette définition, la découverte peut se faire à des échelles différentes, allant d'une découverte individuelle (une personne, grâce à ses propres efforts, découvre quelque chose qui lui est nouveau, même si d'autres le savent déjà) à une découverte disciplinaire (une personne, grâce au travail d'une équipe à laquelle elle appartient, découvre quelque chose dont personne n'était conscient). Quant à l'événement, j'emprunte un concept de Paul Ricoeur (1986), selon qui un événement discursif se définit par trois qualités. D'abord, il se réalise « temporellement et dans le présent ». Deuxièmement, il « renvoie à son locuteur par le moyen d'un ensemble complexe d'indicateurs » déictiques, tels les pronoms personnels. Cette qualité est son ostensivité — la capacité des interlocuteurs à faire référence à leur environnement commun. Finalement, l'événement discursif est « toujours au sujet de quelque chose » (*ibid.*, p. 116).
- 5 La transformation d'un cours en texte n'est pas sans risques, que j'énumère ici sous forme de trois paradoxes. Le premier est en lien avec la nature *événementielle* du cours face à la *fixité* du texte. Le potentiel de la découverte dépend de l'ouverture de l'horizon du cours : tant qu'un cours continue, il peut y avoir d'autres questions. Un cours se dénature en perdant sa qualité événementielle au moment où il est transformé en texte et que son contenu est fixé. Le deuxième paradoxe concerne la nature *inépuisable* du cours face à la *finitude* du texte. Nous pouvons conceptualiser ce contenu en décrivant la logique qui le façonne, mais le contenu comme tel, à part quelques moments qui jalonnent la route suivie, n'est pas directement accessible. En tant que flux de signes caractérisé par une « interaction double et récursive entre facteurs environnementaux et actions » des participants au cours (Méchoulan et Vitali-Rosati, 2018, paragr. 38), ce contenu est trop dynamique pour nos outils analytiques conventionnels. Le troisième paradoxe concerne la finitude du texte fixe face à son potentiel de redevenir événement : malgré tout, cette fixité n'empêche pas le cours-comme-texte de redevenir

événement. C'est à ce moment que le potentiel de l'enseignement-comme-recherche se réalise pleinement.

Qu'est-ce que la recherche ?

- 6 Alors, à quoi ressemble cette recherche et comment s'écrit-elle ? Ces questions impliquent deux autres : comment l'enseignement s'assimile-t-il à la recherche et comment l'enseignement-comme-recherche devient-il un texte ?
- 7 Nous faisons de la recherche quand nous posons une question qui satisfait à deux critères correspondant aux deux parties de la définition du terme de *découverte* que j'ai proposée dans la section précédente : la réponse n'est pas encore connue, et nous pouvons formuler une réponse en adoptant des outils systématiques, qui constituent notre méthode. La recherche peut donc se faire elle aussi à des échelles différentes. Les étudiants font de la recherche, par exemple, quand ils rédigent un rapport sur l'état d'une question, même si ce qu'ils découvrent n'a rien de nouveau dans le contexte de la discipline elle-même. À l'autre bout du continuum, les universitaires font de la recherche quand ils identifient et décrivent un phénomène jusqu'alors inconnu. Ce qui importe, c'est le passage de l'inconnu vers le connu pour la personne impliquée dans le processus.
- 8 En ce qui a trait au premier critère, dans le cadre de mes cours que j'examine dans cet essai, l'enseignement devient un exercice de recherche collective au moment où j'organise le plan de cours : je choisis des thèmes et des lectures qui sont susceptibles de soulever des questions auxquelles je ne saurai répondre, un fait qui nous oblige — mes étudiants et moi — à développer des réponses ensemble (voir, par exemple, Conway, 2020b). Ces questions partagent une caractéristique commune, soit leur ouverture : qu'arrive-t-il, par exemple, si nous mettons en question les présuppositions tenues pour acquises en études de la communication ? Je ne suis pas sans réponse, mais mes réponses n'en excluent pas la possibilité d'autres.
- 9 Le second critère est plus complexe. Pour avoir confiance dans la réponse que nous mettons en avant, nous devons identifier et expliquer d'où elle vient et sur quoi elle se base. Nous arrivons ainsi à la question de méthode. À ce propos, j'adapte un modèle tripartite proposé par Stephen Toulmin, selon qui un argument comporte trois parties : des *revendications* (*claims*) et des *preuves* (*evidence*), lesquelles sont liées par une *justification* (*warrant*) philosophique (voir Toulmin, Rieke et Janik, 1979). Une revendication est l'affirmation centrale sur laquelle un argument est construit ; les preuves sont les données recueillies par le chercheur qui soutiennent la revendication ; et la justification, qui consiste en une norme d'évaluation, est le principe logique qui permet de passer des preuves à la revendication.
- 10 Ce modèle s'applique tant aux recherches quantitatives et qualitatives qu'aux recherches interprétatives. Pour identifier une méthode, il suffit d'identifier ces trois composantes. Au risque de trop simplifier, dans le cas des recherches quantitatives, par exemple, les preuves tendent à prendre la forme de mesures et de statistiques qui les décrivent. La justification tend à se baser sur une épistémologie empiriste, et les revendications portent sur les modèles que les données permettent de construire. Un argument est persuasif s'il est probable : si la valeur-*p* des tests statistiques est

inférieure à 0,05 (selon le test et les circonstances observées), le passage des preuves à la revendication est justifié.

- 11 La justification pour un argument interprétatif est aussi la probabilité — « Une interprétation ne doit pas être seulement probable, mais plus probable qu'une autre » (Ricœur, *op. cit.*, p. 226) —, mais elle relève d'un autre paradigme épistémologique. Comment démontrer cette probabilité ? Il est difficile, sinon impossible, de mesurer une interprétation comme on mesure les variables d'une expérience comparant un groupe de contrôle et un groupe expérimental. Il faut se tourner plutôt vers d'autres principes. Ricœur (1972) nous en donne deux, la congruence et la plénitude. Par *congruence*, il entend exactitude et précision : est-ce que l'interprétation que l'on fait d'un texte reflète bien son contenu ? Quant à *plénitude*, il cite Monroe Beardsley pour expliquer que ce principe s'énonce ainsi : « “Toutes les connotations qui conviennent doivent être attribuées ; le poème signifie tout ce qu'il peut signifier” » (*ibid.*, p. 105-106).

Revendications, preuves et justification dans la recherche interprétative

- 12 Ce principe s'applique aussi à d'autres textes. En ce qui a trait aux preuves, pour la congruence il s'agit d'examiner le contenu d'un texte — les signes qui le constituent et les rapports entre eux —, alors que pour la plénitude, il s'agit de décrire les liens qui le tissent à d'autres textes. Les revendications portent par conséquent sur la tension entre l'intérieur et l'extérieur d'un texte. Elles consistent en des affirmations, par exemple, qu'une interprétation A reflète mieux le contenu d'un texte qu'une interprétation B (congruence) et qu'elle rend compte plus compréhensivement des connotations du texte par rapport au contexte dans lequel on l'interprète (plénitude).
- 13 Pour ce qui est des signes, Ricœur emprunte à Charles Sanders Peirce, qui soutient que tout ce qui évoque quelque chose pour quelqu'un est un signe. Peirce appelle « représentamen » ce qui *évoque* (peu importe sa forme, que ce soit un mot, une image, un objet physique ou même une idée), et il appelle « interprétant » ce qui *est évoqué* (1940, p. 99). Il affirme que les signes sont intégrés à un réseau de références, car l'interprétant joue un double rôle. Il devient lui aussi un signe — un nouveau représentamen — en renvoyant à un autre interprétant, qui en renvoie à encore un autre et ainsi de suite. Les signes s'enchaînent de cette manière et se complexifient à tel point qu'un représentamen finit par évoquer toute une série d'interprétants (ou de connotations) qui, à leur tour, en évoquent d'autres dans une série sans limites.
- 14 Par conséquent, les arguments concernant l'interprétation d'un texte ne peuvent être compréhensifs. Considérons le principe de la congruence. Décrire le contenu d'un texte, c'est décrire les représentamens qui se combinent pour le former. Décrire l'interprétation que l'on en fait, c'est décrire ce à quoi ils renvoient, c'est-à-dire leurs interprétants. Mais plus un texte est complexe, plus il faut approfondir l'analyse, et identifier ce premier ensemble d'interprétants, ce n'est que percer la surface¹. Ces interprétants deviennent des représentamens de deuxième ordre, et les interprétants qu'ils évoquent des représentamens de troisième ordre. Deux problèmes se présentent alors. Le premier est que l'interprétation que l'on fait d'un texte doit tôt ou tard s'arrêter, mais la chaîne d'interprétants ne s'arrête pas. Le second est que plus on

avance dans ces chaînes, plus les liens entre représentamens et interprétants deviennent obscurs et idiosyncratiques. Les interprétants de premier ordre sont susceptibles d'être partagés par des lecteurs qui appartiennent à une même culture, mais ceux du troisième ou quatrième (ou énième) ordre le sont moins. La relation entre signes à l'intérieur d'un texte est inépuisable.

- 15 La relation entre texte et contexte (ou d'autres textes) est elle aussi inépuisable. Il s'agit ici du principe de plénitude. La même logique d'enchaînement de signes s'applique : les représentamens renvoient aussi à des interprétants à l'extérieur du texte (par exemple à d'autres textes) et génèrent ainsi de nouveaux représentamens². Les mêmes problèmes se présentent, y compris la finitude de toute interprétation face à cette chaîne d'interprétants et le fait que plus on s'éloigne du texte d'origine, plus les connotations risquent de devenir idiosyncratiques.
- 16 Donc pour la recherche interprétative, la revendication est l'interprétation comme telle — l'affirmation qu'un texte véhicule tel ou tel sens. Les preuves sont les signes, qui peuvent se décomposer en représentamens et en interprétants, liés dans une relation d'interdépendance où l'un mène à l'autre. La justification se base sur la probabilité, observée en comparant le point auquel deux interprétations concurrentes remplissent les critères de la congruence et de la plénitude.
- 17 À quoi ressemble donc un texte, et plus particulièrement un cours traité comme un texte ?

Le cours-comme-texte

- 18 Il faut à ce point-ci une autre définition, celle du mot *texte*. Un texte est une catégorie qui comprend les discours fixés par l'écriture, « y compris toutes les sortes de documents et de monuments qui comportent une fixation comparable à l'écriture » (Ricœur, 1986, p. 205). Pour aller plus loin, un texte est caractérisé par au moins cinq traits, qui se résument comme suit :
1. Un texte consiste en une « totalité finie et close » (*ibid.*, p. 120) qui peut « aller d'un paragraphe à un chapitre, à un livre, à un ensemble d'œuvres choisies », jusqu'au corpus des « œuvres complètes » d'un auteur » (Ricœur, 1972, p. 94) ;
 2. Un texte comporte un « contenu propositionnel » (Ricœur, 1986, p. 216), c'est-à-dire qu'il soutient, à divers degrés de complexité, que *A est B* ou que *Y fait Z* ;
 3. Un texte, en tant que totalité close, ne peut faire que des références non ostensives. Contrairement à deux interlocuteurs qui peuvent indiquer un monde commun où ils se situent au moment de se parler, l'auteur d'un texte et son lecteur n'ont plus de « situation commune [...] et] les conditions concrètes de l'acte de montrer n'existent plus » (*ibid.*, p. 127) ;
 4. L'intention de l'auteur d'un texte perd donc de son importance : « Ce que le texte signifie ne coïncide plus avec ce que l'auteur a voulu dire. Signification verbale, c'est-à-dire textuelle, et signification mentale, c'est-à-dire psychologique, ont désormais des destins différents » (*ibid.*, p. 124) ;
 5. Le texte s'adresse finalement à tout lecteur potentiel : « le discours écrit se suscite un public qui s'étend à quiconque sait lire » (*ibid.*, p. 125).
- 19 Un cours, en tant qu'événement discursif, subit un changement qualitatif en devenant un texte. Considérons une caractéristique fondamentale d'un cours, au moins ceux que j'enseigne sur la méthode ou la théorie en communication et que j'examine plus bas. Il y a à chaque étape une tension entre le contenu (lectures et cours magistraux organisés

dans un ordre précis) et la conversation que j'entretiens avec mes étudiants. J'ai beau organiser les lectures, je ne peux exercer qu'un contrôle limité sur la conversation qui se développe quand je me retrouve avec mes étudiants dans une salle de classe. Quand les étudiants se laissent guider par leur curiosité — la curiosité étant un ingrédient essentiel à l'apprentissage si notre but est d'aller au-delà du travail de la mémorisation —, la conversation risque à tout moment de prendre une tournure imprévue.

- 20 Le cours perd cet aspect événementiel à la fin du semestre quand mes étudiants, comme moi, ne peuvent plus poser de questions. Il devient un texte dans la mesure où il devient une « action sensée » (*ibid.*, p. 183), accessible à des lecteurs différents qui l'interprètent dans des contextes qui varient. C'est l'interprétation qui fait du flux de signes un texte, et pour cette raison, ce texte est *inscrit* sans forcément être *écrit*.
- 21 Comment cette transformation s'effectue-t-elle ?
- 22 Il existe plusieurs manières de transformer un cours en *texte*, mais certaines ne le transforment pas en *recherche*, du moins dans le sens que j'entends ici. Par exemple, le « scholarship of teaching and learning³ », qui s'est développé aux États-Unis dans les années 1990, prend comme objet d'étude les pratiques d'enseignement (Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, *op. cit.*). Les chercheurs qui participent à ce mode de réflexion posent une question d'ordre professionnel en s'intéressant aux méthodes pédagogiques les plus efficaces, mais le contenu d'un cours comme tel a assez peu d'importance. Les méthodes étudiées, par exemple les stratégies pour réaliser une « classe inversée » (Bissonnette et Gauthier, 2012), peuvent s'appliquer aussi bien à un cours de communication qu'à un cours de chimie.
- 23 Une autre approche consisterait à faire des cours magistraux un manuel scolaire. J'ai adopté cette stratégie en transformant mes diapositives PowerPoint en chapitres d'un livre que je donne aux étudiants dans mon cours de théorie de premier cycle (Conway, 2020a). Les étudiants peuvent eux aussi adapter un cours de cette façon, comme l'ont fait ceux de Ferdinand de Saussure, le linguiste suisse mort en 1913, quand ils ont publié le *Cours de linguistique générale*, rédigé à partir de leurs notes de séminaire, en 1916 (Saussure, 1995/1916). Mais cette approche est à peine plus satisfaisante que celle du « scholarship of teaching and learning ». Le livre des étudiants de Saussure, par exemple, n'est qu'un écho des séminaires — caractérisés sans doute par la conversation et le questionnement qui sont possibles quand un professeur est dans la même salle que ses étudiants — qu'il est censé représenter (voir Godel, 1969).
- 24 En effet, les traces laissées par une telle conversation, celles qui constituent le flux que je tente de décrire, sont éphémères. Voici le danger et le premier paradoxe que j'identifie dans l'introduction. Au moment où un cours devient un texte, il risque de ne plus être un cours, ayant perdu sa qualité événementielle.

Exemple 1 : Séminaire mené par courrier électronique

- 25 Pour comprendre cette perte, considérons ce qui se passerait si on essayait de capturer un cours au moment même où il se réalisait. À l'automne 2020, j'ai mené un séminaire doctoral entièrement par courrier électronique, une option qui aurait semblé étrange avant que la pandémie du coronavirus n'oblige les professeurs à repenser leurs modalités d'enseignement. Nous avons compilé la plupart de nos messages dans un

livre électronique. Ce livre reflète mieux que mon manuel scolaire l'évolution de notre conversation et laisse entrevoir la dynamique de notre échange, et, ce faisant, fournit quelques indices heuristiques qui nous permettent d'observer comment un cours devient un texte de recherche.

- 26 Le séminaire portait sur la méthode en études de la communication et s'est étalé sur 12 semaines. Chaque semaine nous lisions un livre (ou quelques chapitres choisis) destiné à la fois à exposer une dimension de la méthode et à en montrer les failles. Pour favoriser l'échange, nous écrivions chacun une réponse d'environ 1 000 mots à la lecture et ensuite des réponses d'environ 150 mots les uns aux autres. Pour ma part, lorsque je lisais en conversation avec mes étudiants, leurs interprétations influençaient les miennes, et les miennes semblaient influencer les leurs, de sorte que chacun d'entre nous arrivait à une compréhension différente des textes que si nous les avions lus seuls. C'est un exemple de stigmergie, ou le principe selon lequel « a trace left by an action in a given environment stimulates the completion of a subsequent action in the same environment⁴ » (Larrue et Vitali-Rosati, 2019, p. 53).
- 27 Quelles sont les composantes du texte que nous avons fait de ce cours ? Le livre n'épuise pas tout. Il y a aussi le plan de cours, les livres eux-mêmes, les notes de lecture que nous avons prises pour nous-mêmes sans les partager, et j'en passe. Mais cette stigmergie fait voir à quel point le cours comme tel se dénature quand nous le transformons. Malgré le dynamisme créatif lorsque nous étions engagés dans une lecture commune, le contenu du séminaire était fixé une fois que le cours était terminé (trait 1 de la définition de *texte* élaborée plus haut).
- 28 Quant au « contenu propositionnel » (trait 2), il était largement lié à la méthode, comme on pourrait s'y attendre. J'ai intitulé le cours « Method and Its Undoing », pour remplacer le titre institutionnel « Research Methods 1 », l'équivalent anglais de notre cours « Méthodes de recherche 1 ». Si j'avais donné le cours en français, j'aurais mis le titre à l'impératif – « Défaçons la méthodologie » – pour mieux refléter la tâche que j'assignais aux étudiants. Il s'agissait d'abord de défaire la dichotomie entre les méthodes quantitatives et qualitatives, une dichotomie qui cache autant qu'elle ne révèle. D'autres modes d'enquête, ai-je dit dans le plan de cours (Conway, Ichiba et Zhao, 2021, p. 159-160), qui répondaient à d'autres préoccupations, étaient non seulement possibles mais surtout souhaitables.
- 29 Pour ce faire, nous nous sommes tournés vers des questions de langage et de persuasion, qui ne sont pas des outils neutres : ils façonnent activement notre rencontre avec le monde que nous prétendons étudier, et leurs implications méthodologiques exigent une réflexion soutenue⁵. Mais ces approches cachent elles aussi autant qu'elles ne révèlent : la philosophie qui les fonde ne peut qu'être politique. Donc nous nous sommes attaqués à une autre dichotomie, celle des méthodes dites « occidentales » et « autochtones », pour voir comment les perspectives des Premières Nations mettaient en cause les présuppositions implicites de la méthodologie telle qu'enseignée dans la plupart des départements de communication en Amérique du Nord.
- 30 Au moment de sa création, ce contenu était caractérisé par des références ostensives (c'est-à-dire à ce qui se passait à Ottawa, en Ontario, pendant le semestre d'hiver 2020) et par des références non ostensives (c'est-à-dire au monde des livres que nous lisions, un monde que nous n'occupions pourtant pas). Mais une fois le cours terminé et sa forme fixée, toutes les références ont perdu leur qualité ostensive. Toutes les

références dans notre livre renvoient désormais à un monde que nous ne partageons plus, car le moment où nous le partageons est passé (trait 3).

- 31 Un certain nombre de conséquences découlent de cette fixité. Tout d'abord, bien que nous ayons écrit avec un sens de l'intentionnalité — nous nous répondions les uns aux autres, nous nous posions des questions, nous essayions de nous persuader mutuellement de la justesse de nos interprétations —, nos intentions ont cessé d'être directement connaissables au moment où elles n'étaient plus fondées sur cet échange (trait 4). Autrement dit, lorsque le cours s'est terminé, le séminaire en tant que texte a pris sa forme fixe, ce qui nous a privés d'une possibilité dont nous jouissions pendant le séminaire, celle de demander : « Qu'entendez-vous par cela ? » Lorsque je relis nos échanges maintenant, je me perds parfois puisque le contexte n'est plus accessible. Et maintenant que nous avons rendu ce livre électronique disponible par le biais du portail de recherche de notre université, je me demande comment nos lecteurs potentiels réagiront aux tournants de notre conversation, c'est-à-dire aux moments où nous avons essayé un argument pour le tester, ou encore aux moments où nous nous sommes mal exprimés et que nous nous sommes corrigés (trait 5). En toute honnêteté, je peux imaginer certains de nos lecteurs potentiels, mais pas tous. Qui seront-ils ? Peut-être seront-ils mes collègues du département de communication. Peut-être seront-ils des internautes qui tombent sur notre livre électronique en effectuant une recherche Google. Que penseront-ils de nous ? Peut-être seront-ils curieux de savoir de quoi nous avons parlé. Peut-être seront-ils prédisposés à croire que nous sommes des idéologues irrécupérables. Qui qu'ils soient, puisque nous serons absents, ils ne pourront pas nous demander notre intention. Ils n'auront que notre livre — une combinaison de signes complexe mais finie — à interpréter.
- 32 Notre livre fournit donc des indices de nos pérégrinations, mais il ne peut saisir le mouvement de notre conversation — entre les lecteurs et les livres, entre les participants qui envoyaient des messages les uns aux autres — de manière exhaustive. C'est le deuxième paradoxe énuméré en haut. Pour reprendre une image d'Henri Bergson, notre livre, par sa nature même, n'arrive pas plus à rendre compte de ce flux de signes, « dans ce qu'il a de mouvant, que les ponts jetés de loin en loin sur le fleuve ne suivent l'eau qui coule sous leurs arches » (Bergson, 1909, p. 366). Autrement dit, le livre fixe certains moments de notre échange, mais ne fait que suggérer le mouvement qui les a produits.

Dimension créatrice de la confusion

- 33 Cependant, il n'y avait pas que cette perte. Il y a aussi eu des gains, et la valeur créatrice de cette approche s'est fait voir dans l'évolution des réponses des étudiants du début à la fin du cours. Notre première lecture était la *Rhétorique* d'Aristote, qui, à première vue, avait très peu de liens avec les méthodes que les étudiants avaient rencontrées dans leurs études antérieures. À la fin du cours, un des étudiants a expliqué à quel point ce texte, auquel j'accordais évidemment beaucoup d'importance, portait à confusion. « Am I enrolled in a linguistics class? Why do I have to read Aristotle's classics? » a-t-il écrit dans un de ses commentaires (Conway, Ichiba et Zhao, *op. cit.*, 150). Mais au cours du semestre, les autres lectures, surtout *La métaphore vive* de Ricœur (1975), servaient à remplir les vides ouverts par Aristote. Pour se remettre de leur confusion, les étudiants devaient s'impliquer dans la conversation créée quand Ricœur, par exemple,

retravaillait les idées mises en avant par Aristote, en retravaillant eux-mêmes ces mêmes idées. L'autre étudiante, qui avait elle aussi exprimé sa confusion au début du semestre, a expliqué que cette lutte avec les textes l'a obligée à formuler sa propre perspective sur la méthodologie qui allait au-delà de ce que disaient les auteurs (Conway, Ichiba et Zhao, *op. cit.*, p. 152-154). En effet, leurs commentaires révélaient de nouvelles dimensions des textes. Selon la définition que j'ai proposée dans l'introduction, les étudiants faisaient de la recherche.

- 34 C'est le troisième paradoxe : malgré sa forme fixe, notre cours-comme-texte retient le potentiel de redevenir événement. Je ne peux que spéculer sur l'effet qu'aura ce cours sur les étudiants (dont je voudrais protéger la confidentialité puisqu'ils sont toujours en train de rédiger leurs thèses), mais j'espère que les compétences, voire habitudes, créatrices qu'ils ont acquises pour sortir de la confusion continueront à les aider à élaborer de nouvelles dimensions de leurs objets de recherche.

Exemple 2 : Séminaires parallèles en deux langues

- 35 Revenons à la recherche en considérant un autre cours que je donne régulièrement, en l'occurrence un séminaire de maîtrise qui porte sur la théorie. Ce cours est plus conventionnel. Contrairement à mon séminaire de méthode, nous nous rencontrons toutes les semaines (que ce soit en personne ou par visioconférence) et nous ne produisons pas de livre. Mais en ce qui a trait au texte que l'on peut en faire, la différence est liée au degré, pas à la substance. « Dans quelle mesure pouvons-nous déclarer que ce qui est *fait* est *inscrit* ? » demande Ricœur (1986, p. 216). « Certaines métaphores peuvent nous aider en ce point. Nous disons que tel et tel événement a *laissé sa marque* sur son temps. » L'inscription se fait dans la mesure où nous pouvons identifier les composantes du cours-comme-texte (le plan de cours, les lectures, les discussions, les notes que j'ai prises après chaque séance que je consulte pour rédiger cette section et ainsi de suite) et que le cours « laisse sa marque » sur les participants, qui, espère-t-on, voient le monde différemment après sa fin. Nous faisons toujours face à un texte fini qui ne reflète pas la nature inépuisable du cours, le deuxième paradoxe énuméré plus haut, tant que cette liste de composantes demeure incomplète. La différence principale entre ces séminaires est que celui de méthode est inscrit d'une manière beaucoup plus littérale, sans toutefois que le livre reflète l'intégralité de ce qui constitue le texte.
- 36 Trois aspects de mon séminaire de théorie retiennent mon attention ici. D'abord, pour comprendre la pertinence de la congruence et de la plénitude comme justifications d'un argument interprétatif, je prends en considération l'organisation dialogique du séminaire. Ensuite, j'examine ce qui arrive quand les liens entre les représentations et leurs interprétations sont obscurs. Finalement, je considère le rôle créateur du doute dans l'interprétation.
- 37 Un aspect intéressant de mon séminaire de théorie est que j'en enseigne d'habitude deux sections à la fois, l'une en français, l'autre en anglais. Puisque l'université où je travaille est bilingue et que mon département est partagé entre les traditions théoriques francophones et anglophones, j'organise les lectures de manière à rendre manifeste le dialogue historique qui s'est produit entre théoriciens dans les deux langues. Par exemple, nous commençons par lire les sections du *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (*op. cit.*) qui portent sur le signe. Ces sections

fournissent les concepts-clés pour comprendre les arguments de Roland Barthes (1957) par rapport à l'idéologie, arguments qui sont repris entre autres par Stuart Hall (1994/1980) dans son essai influent sur le codage et le décodage.

- 38 La tâche à laquelle les étudiants font face est double. Ils doivent déchiffrer les arguments avancés par chacun des auteurs et remettre ces arguments dans le contexte du dialogue où ils se sont produits. La première partie concerne la congruence et la seconde, la plénitude, mais ces deux parties sont inextricablement liées. Considérons un exemple, celui de la réinterprétation du signe faite par Barthes, qui reprend la structure bien connue du signe telle que proposée par Saussure et l'étend pour inclure une autre dimension de sens, celle du mythe. Alors que Saussure (*op. cit.*, p. 97-100) voit dans le signe une unité faite d'un signifiant et d'un signifié, Barthes soutient que tout signe saussurien (qu'il soit linguistique ou autre) est susceptible de devenir lui-même un nouveau signifiant, qu'il appelle « mythe ». Son exemple le mieux connu est celui de la couverture d'un numéro de *Paris Match* des années 1950 où l'on voit un jeune garçon africain qui salue un drapeau français hors champ. Le sens de l'image, selon Barthes, est le garçon lui-même, mais la signification (ou le sens *mythique*) est tout autre. C'est l'idée que « la France est un grand Empire » et « qu'il n'est de meilleure réponse aux détracteurs d'un colonialisme prétendu que le zèle » de ce jeune garçon (Barthes, *op. cit.*, p. 223).
- 39 Pour comprendre et expliquer le système que Barthes établit, c'est-à-dire pour bien répondre au critère de la congruence, les étudiants doivent reconnaître la distinction que Barthes fait entre son système et celui de Saussure. Ils doivent aussi comprendre à quoi sert cette distinction et ce qu'elle révèle de nouveau par rapport à la communication, à savoir l'influence de l'idéologie. Il est utile aussi de savoir qui reprend les idées de Barthes, et comment. Hall (*op. cit.*), par exemple, se sert du modèle plus développé du signe pour démontrer que la distinction entre les niveaux dénotatifs et connotatifs de la signification est artificielle. Les étudiants ne peuvent donc pas déchiffrer Barthes sans en même temps tenir compte des autres textes auxquels il renvoie. La congruence implique ainsi la plénitude.
- 40 Cependant, cette approche ne reflète pas pleinement l'aspect recherche d'un cours-comme-texte parce qu'elle ne couvre pas l'aspect découverte. Considérons donc un moment où le lien entre représentations et interprétations n'est pas clair et que, par conséquent, le sens obscur d'un texte reste à élaborer. Dans les deux sections de mon séminaire, nous lisons les mêmes textes, en traduction au besoin. Il arrive souvent que, pour des raisons linguistiques, certains étudiants comprennent une lecture mieux que d'autres. Par exemple, Saussure emploie trois termes qui « ne se recouvrent pas d'une langue à l'autre », à savoir *langage*, *langue* et *parole* (*op. cit.*, p. 31). Le langage est tout ce qui se rapporte à la capacité humaine à se servir des signes (surtout linguistiques) pour communiquer. Quant à la langue,
- [p]our nous elle ne se confond pas avec le langage ; elle n'en est qu'une partie déterminée, essentielle, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus (*ibid.*, p. 25).
- 41 Alors que la langue relève de la dimension sociale du langage, la parole en relève de la dimension individuelle. Comme l'explique Saussure, elle constitue le « côté exécutif [qui] reste hors de cause, car l'exécution n'est jamais faite pas la masse ; elle est toujours individuelle et l'individu en est toujours le maître ; nous l'appellerons la parole » (*ibid.*, p. 30). Autrement dit, la langue est l'ensemble de signes et de règles

permettant de les combiner, et la parole est tout acte de formuler un message à l'aide de ces signes.

- 42 Puisque l'anglais n'a pas de traduction nette de ces trois termes, les traducteurs ont été obligés soit de donner l'original en parenthèses, soit de recourir à des circonlocutions explicatives. Wade Baskin, auteur de la première traduction en 1959, opte pour le premier choix : « But what is language [*langue*]? It is not to be confused with human speech [*langage*], of which it is only a definite part, though certainly an essential one⁷ » (Saussure, 1959/1916, p. 9). Roy Harris, auteur de la seconde traduction en 1983, opte quant à lui pour les circonlocutions : « What, then, is linguistic structure? It is not, in our opinion, simply the same thing as language. Linguistic structure is only one part of language, even though it is an essential part⁸ » (Saussure, 1983/1916, p. 9). Ou, en ce qui a trait au terme de *parole*, voici la traduction de Baskin : « Execution is always individual, and the individual is always its master: I shall call the executive side *speaking* [*parole*]⁹ » (Saussure, 1959/1916, p. 13). Et celle de Harris : « The executive side of it plays no part, for execution is never carried out by the collectivity: it is always individual, and the individual is always master of it. This is what we shall designate by the term *speech*¹⁰ » (Saussure, 1983/1916, p. 13).
- 43 Ces différences n'inquiètent pas Saussure, qui fait valoir que « nous avons défini les choses et non des mots [...]. [Toute] définition faite à propos d'un mot est vaine ; c'est une mauvaise méthode que de partir des mots pour définir les choses » (1959/1916, p. 31). Mais pour bien répondre aux critères de la congruence et de la plénitude, mes étudiants anglophones et francophones suivent des routes différentes. Ceux qui lisent en anglais, dont la plupart ne parlent pas français, doivent réfléchir aux idées qui semblent aller à l'encontre des sens qu'ils attribuent habituellement à ces mots pour s'appuyer finalement sur l'explication qui suit les définitions proposées par Saussure et ses traducteurs. En revanche, ceux qui lisent en français arrivent plus directement au sens que Saussure donne à ces mots ; pour eux, l'explication qu'il en fait n'est qu'une clarification des sens déjà présents dans leur polysémie préexistante¹¹.

Dimension créatrice du doute

- 44 Mais même si les étudiants doivent suivre des trajectoires différentes pour arriver à l'interprétation de ces textes, ceux-ci fournissent généralement ce dont ils ont besoin pour les comprendre. Considérons donc une situation finale où ce n'est pas le cas, où les étudiants — ou même leur professeur ! — sont obligés de prendre position par rapport au sens véhiculé par un texte tout en faisant face à un doute profond.
- 45 Je parle ici d'un paradoxe que j'appellerai celui du néologisme et du calque. Une différence linguistique fondamentale entre un locuteur natif et un locuteur non natif, peu importe la langue, est liée à ces deux catégories. Si quelqu'un prononce un mot inconnu, le locuteur natif est susceptible de savoir s'il s'agit d'un néologisme, d'un calque ou d'un mot qu'il ne reconnaît tout simplement pas. Il s'agit d'un simple doute, où ce locuteur natif n'a qu'à se demander : « Que veut dire ce mot ? » Le locuteur non natif, quant à lui, fait face à plusieurs possibilités parmi lesquelles il ne peut pas choisir, faute des outils nécessaires. Dans son cas, il s'agit d'un double doute — et donc d'un doute plus radical —, car il doit poser deux questions à la fois : « Que veut dire ce mot ? » et « Ce mot existe-t-il ? ». Tant que ce locuteur non natif ne peut répondre à la

seconde question, il éprouve des difficultés à savoir si la première est même une question appropriée.

- 46 Par exemple, il m'arrive parfois d'expliquer un concept et de voir, à en juger par les réactions de mes étudiants, que quelque chose porte à confusion. Quand j'enseigne en anglais, ma langue maternelle, je dois discerner entre deux possibilités : soit mes étudiants ne connaissent pas la terminologie, soit mon explication n'est pas claire. Je peux pourtant être sûr que les termes que j'emploie appartiennent bel et bien à la langue anglaise. Quand j'enseigne en français, une autre possibilité se présente, et je dois me demander si je me suis mal exprimé parce que mon anglais interfère avec mon français sans même que je m'en aperçoive. Ce doute provient de la possibilité de ne même pas être conscient de ce que je ne sais pas. Je fais face (au risque de citer l'ancien secrétaire à la Défense des États-Unis Donald Rumsfeld) à des inconnus inconnus.
- 47 Cette structure trouve son écho dans l'enseignement. Parfois, un étudiant me pose une question à laquelle je ne connais pas la réponse. Dans certains cas, la réponse est facilement trouvable. C'est le simple doute. Mais dans d'autres cas, elle n'est pas de nature à être vérifiée, telles les questions d'interprétation qui nous obligent à concilier des positions irréconciliables. C'est le double doute. Je ne peux dans ce cas promettre de revenir la semaine prochaine avec la réponse, comme je le ferais dans le cas d'un simple doute. Au contraire, je dois reconnaître que nous faisons collectivement face à un problème dont la solution, si elle existe, reste à trouver. Nous sommes donc appelés à faire de la recherche.

Conclusion : appropriation et *poïésis*

- 48 C'est à ce point-ci qu'un cours se réalise pleinement comme recherche et qu'une méthode à la fois interprétative et collective prouve sa valeur. Le fait de *vivre* cette recherche au moment de son inscription, pendant que le cours se déroule, et de la *revivre* une fois qu'elle est inscrite, à la fin du cours, oblige les participants à renoncer à la certitude qu'ils pouvaient avoir auparavant par rapport à leur interprétation du monde qui les entoure. Ce double doute creuse ainsi un vide qu'ils tentent de remplir.
- 49 Pour être clair, « remplir » ne signifie pas « en arriver à une interprétation définitive ». En tout cas, pour les positions irréconciliables, ce serait une impossibilité. L'objectif est plutôt de mettre en cause toute vérité prétendument toute faite. C'est une leçon qui date de l'ère de Socrate pour qui, selon Julia Kristeva, « la vérité (le "sens") [...] résulte des rapports dialogiques des locuteurs ; elle est corrélationnelle et son relativisme se manifeste par l'autonomie des points de vue des observateurs » (1969, p. 163).
- 50 C'est aussi à ce point-ci que le cours-comme-texte récupère son aspect événementiel. L'acte de remplir ce vide a une qualité paradoxale : c'est une étape essentielle pour que les participants au cours-comme-texte se l'approprient, pour emprunter une dernière fois à Ricœur, selon qui « l'interprétation d'un texte s'achève dans l'interprétation de soi d'un sujet qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement, ou même commence de se comprendre » (1986, p. 170). Cette auto-interprétation est l'appropriation. C'est la « contrepartie » dialectique de la distanciation qui implique « un moment de dépossession de l'ego narcissique » (Ricœur, 2013, p. 136). Le cours redevient événement parce que la personne devant le texte répond, comme si le texte

était son interlocuteur. Sa réponse nécessite un « lâcher-prise » actif grâce auquel l'acte de lire devient une « appropriation-dépouillement » (*ibid.*, p. 134) :

[C]e qui est « fait nôtre » n'est pas quelque chose de mental, n'est pas l'intention d'un autre sujet, ni quelque dessein supposé caché derrière le texte, mais le projet d'un monde, la proposition d'un mode d'être dans le monde, que le texte ouvre devant lui par le moyen de ses références non-ostensives (*ibid.*, p. 136).

- 51 Dans le contexte d'un cours-comme-texte, l'ouverture de ce monde relève de la *poïésis*, le terme employé par les Grecs anciens pour désigner la force créatrice permettant le « passage du non-être vers l'être » (Platon, *Le Banquet*, 205b). Du vide sort un monde. Ou, dans des termes plus pratiques, la qualité d'un cours en communication se mesure en évaluant à quel point les outils acquis par les étudiants leur permettent d'improviser face à des problèmes sans solutions claires. Au fur et à mesure qu'ils rencontrent de tels problèmes, ils revisitent ce cours pour examiner ces outils sous de nouveaux angles. L'évolution des circonstances dans lesquelles ils se trouvent fait ressortir de nouvelles dimensions des composantes du cours-comme-texte, et ils doivent donc trouver de nouvelles réponses. Bien que sa forme soit fixe, le cours-comme-texte continue ainsi de servir d'interlocuteur, et les références vers ces circonstances évolutives reprennent ainsi une certaine qualité ostensive. La recherche que font les étudiants en formulant leurs nouvelles réponses laisse sa marque d'une manière semblable à la recherche qu'ils ont faite pendant que le cours se déroulait.
- 52 C'est à cette *poïésis* que j'aspire en tant que professeur qui rejette la vieille distinction entre recherche et enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE (1960), *Rhétorique*, traduit du grec par Médéric DUFOUR, Paris, Société d'édition « Les Belles Lettres ».
- BARTHES Roland (1957), *Mythologies*, Paris, Seuil.
- BERGSON Henri (1909), *L'évolution créatrice*, Paris, Félix Algan.
- BERTRAND Denis (1991), *Le travail professoral démythifié*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- BISSONNETTE Steve et Clermont GAUTHIER (2012), « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? », *Formation et profession*, 20(1), p. 23-28, <http://doi.org/10.18162/fp.2012.173>, consulté le 15 avril 2021.
- CASSUTO Leonard (2016), « University service. The history of an idea », *MLA profession*, novembre, <https://profession.mla.org/university-service-the-history-of-an-idea/>, consulté le 9 avril 2021.
- CONWAY Kyle (2020a), *The Art of Communication in a Polarized World*, Edmonton, Athabasca University Press, <https://doi.org/10.15215/aupress/9781771992930.01>, consulté le 8 mai 2021.
- CONWAY Kyle (2020b), « The vicissitudes of untranslatability », *Perspectives*, 28(6), p. 935-941, <https://doi.org/10.1080/0907676X.2020.1766170>, consulté le 8 mai 2021.

CONWAY Kyle, Maryame ICHIBA et Zixuan ZHAO (2021), *Method and Its Undoing. Research Methods*, Ottawa, Département de communication, Université d'Ottawa, mis en ligne le 19 mai, <https://doi.org/10.20381/3ndp-j483>, consulté le 20 mai 2021.

GODEL Robert (1969), *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de F. de Saussure*, Genève, Droz.

HALL Stuart (1994/1980), « Codage/décodage », traduit de l'anglais par Michèle ALBARET et Marie-Christine GAMBERINI, *Réseaux*, 68, p. 27-39, <https://doi.org/10.3406/reso.1994.2618>, consulté le 9 mai 2021.

KRISTEVA Julia (1969), *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Seuil, coll. Tel quel.

LARRUE Jean-Marc et Marcello VITALI-ROSATI (2019), *Media Do Not Exist. Performativity and Mediating Conjunctions*, Amsterdam, Institute of Network Cultures, <https://networkcultures.org/blog/publication/tod31-media-do-not-exist/>, consulté le 8 avril 2021.

MÉCHOULAN Eric et Marcello VITALI-ROSATI (2018), « L'espace numérique (7). Musiques et architectures », *Sens public*, mis en ligne le 18 avril 2019, <https://doi.org/10.7202/1059024ar>, consulté le 18 février 2021.

PEIRCE Charles S. (1940), *The Philosophy of Peirce. Selected Writings*, sous la direction de Justus BUCHLER, New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315822723>, consulté le 8 mai 2021.

PLATON (2007), *Le banquet*, traduit du grec par Luc BRISSON, Paris, Flammarion.

REGE COLET Nicole, Lynn MCALPINE, Joëlle FANGHANEL et Cynthia WESTON (2011), « Le concept de *Scholarship of Teaching and Learning*. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes », *Recherche et formation*, 67, p. 91-104, <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1412>, consulté le 8 mai 2021.

RICŒUR Paul (1972), « La métaphore et le problème central de l'herméneutique », *Revue philosophique de Louvain*, 70(5), p. 93-112, <https://doi.org/10.3406/phlou.1972.5651>, consulté le 8 mai 2021.

RICŒUR Paul (1975), *La métaphore vive*, Paris, Seuil, coll. L'ordre philosophique.

RICŒUR Paul (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.

RICŒUR Paul (2013), *Herméneutique. Cours professé à l'Institut Supérieur de Philosophie de l'Université Catholique de Louvain 1971-1972*, édition électronique établie par Daniel FREY et Marc-Antoine VALLÉE, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/mx9z>, consulté le 8 mai 2021.

SAUSSURE Ferdinand de (1959/1916), *Course in General Linguistics*, traduit du français par Wade BASKIN, New York, McGraw-Hill.

SAUSSURE Ferdinand de (1983/1916), *Course in General Linguistics*, traduit du français par Roy HARRIS, Lasalle (Illinois, États-Unis), Open Court.

SAUSSURE Ferdinand de (1995/1916), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

TOULMIN Stephen, Richard RIEKE et Allan JANIK (1979), *An Introduction to Reasoning*, New York, Macmillan.

NOTES

1. Qui dirait qu'*Hamlet* n'est rien que l'histoire d'un prince qui se venge sur son oncle pour la mort de son père ?

2. Je ne peux lire *Hamlet* sans penser à *Prinz Friedrich von Homburg* de Heinrich von Kleist, qui partage certains thèmes.
 3. Les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage (traduction de l'auteur). Pourtant, comme le remarquent Nicole Rege Colet, Lynn McAlpine, Joëlle Fanghanel et Cynthia Weston, « le terme *Scholarship of Teaching and Learning* et sa contraction SoTL posent de redoutables problèmes de traduction. Plusieurs d'entre nous ont été sollicitées pour résoudre ce défi et nous avons conclu que la traduction française la plus fidèle pourrait être l'expertise dans l'enseignement » (2011, p. 92-93).
 4. Une trace laissée par une action dans un environnement donné stimule la réalisation d'une action ultérieure dans le même environnement (traduction de l'auteur).
 5. Ce paragraphe et les deux paragraphes qui suivent sont traduits et adaptés de la préface de notre livre électronique (Conway, Ichiba et Zhao, *op. cit.*, p. 1-6).
 6. Est-ce que je suis inscrit à un cours de linguistique ? Pourquoi faut-il lire les classiques d'Aristote ? (traduction de l'auteur)
 7. Mais qu'est-ce que la langue [*language*] ? Il ne faut pas la confondre avec le langage humain [*human speech*], dont elle n'est qu'une partie bien définie, mais certainement essentielle (traduction de l'auteur). La retraduction vers le français démontre de manière performative les défis linguistiques décrits dans cette section.
 8. Qu'est-ce donc que la structure linguistique ? À notre avis, elle n'est pas simplement la même chose que le langage [*language*]. La structure linguistique n'est qu'une partie du langage [*language*], bien qu'elle en soit une partie essentielle (traduction de l'auteur).
 9. L'exécution est toujours individuelle, et l'individu en est toujours le maître : j'appellerai le côté exécutif *la parole* [*speaking*] (traduction de l'auteur).
 10. L'exécutif n'y joue aucun rôle, car l'exécution n'est jamais le fait de la collectivité : elle est toujours individuelle, et l'individu en est toujours le maître. C'est ce que nous désignerons par le terme *parole* [*speech*] (traduction de l'auteur).
 11. Il convient de noter que les deux groupes, peu importe leur manière d'arriver à une interprétation de Saussure, doivent par la suite situer ses idées par rapport aux auteurs qui les reprennent, comme je l'indique plus haut.
-

RÉSUMÉS

Avant de parler d'une manière d'écrire la recherche autrement, l'auteur identifie la nature de la recherche à écrire. Il met en cause une distinction trop souvent tenue pour acquise, à savoir celle entre la recherche et l'enseignement et qui dissimule des liens importants entre ces deux tâches. Un cours se dénature en perdant sa qualité événementielle au moment où il est transformé en texte et que son contenu est fixé. C'est le premier paradoxe. Le deuxième se rapporte à ce contenu. En tant que flux de signes, ce contenu est trop dynamique pour nos outils analytiques conventionnels. Le troisième paradoxe porte sur cette fixité : malgré tout, elle n'empêche pas le cours-comme-texte de redevenir événement. C'est à ce moment que le potentiel de l'enseignement-comme-recherche se réalise pleinement. Ces analyses permettent de revisiter les deux premiers paradoxes avant d'en arriver au troisième dans la conclusion, où l'auteur décrit comment un cours-comme-texte redevient un événement

In this paper, the author presents a different approach to research writing by first looking at the nature of the research being written. He calls into question a distinction all too often taken for granted, namely that between research and teaching, to shed light on the important links between the two. The experiential aspect of a course suffers the moment it is written down and the content set in stone. That is the first paradox. The second relates to the content itself. A course's content is a stream of signs too dynamic for our conventional analytical tools. The third paradox concerns this setting-in-stone, which, no matter what, does not stop the course-as-text from becoming an experience once more. This is where the potential of teaching-as-research is fully realized. These analyses revisit the first two paradoxes before tackling the third in the conclusion, where the author describes how a course-as-text can become an event to be experienced once again.

Antes de hablar de lo que es una manera de escribir la investigación, el autor del artículo identifica qué tipo de investigación se va a plasmar por escrito. Dicho autor cuestiona la distinción considerada muchas veces como adquirida, es decir, la que existe entre la investigación y la enseñanza, que encubre vínculos importantes entre esas dos funciones. Un curso se desvirtúa cuando pierde su dimensión relativa al evento en el momento en que se transforma en texto y que su contenido queda fijo. Es la primera paradoja. La segunda se refiere al contenido. En su condición de flujo de signos, este contenido es demasiado dinámico para nuestros instrumentos analíticos convencionales. La tercera paradoja concierne al hecho de estar fijo: a pesar de todo, esto no impide que el curso-como-texto pueda retomar el evento. Es en ese momento que el potencial de la enseñanza-como-investigación se realiza plenamente. Estos análisis permiten considerar de nuevo las dos primeras paradojas antes de llegar a una tercera en la conclusión, en la que autor describe de qué manera un curso -como-texto, vuelve a convertirse en evento

INDEX

Keywords : writing, research, teaching, text, event

Palabras claves : escritura, investigación, enseñanza, texto, evento

Mots-clés : écriture, recherche, enseignement, texte, événement

AUTEUR

KYLE CONWAY

Kyle Conway est professeur agrégé, Département de communication, Université d'Ottawa.

Courriel : kconwa2@uottawa.ca