

MÁTÉ KOVÁCS

LA COMMUNICATION UNIVERSITAIRE CONTEMPORAINE

- MOTS
- DISCOURS
- REPRÉSENTATIONS



LA COMMUNICATION UNIVERSITAIRE CONTEMPORAINE :
MOTS, DISCOURS, REPRÉSENTATIONS

Máté Kovács

**LA COMMUNICATION UNIVERSITAIRE
CONTEMPORAINE :
MOTS, DISCOURS, REPRÉSENTATIONS**

MÁTÉ KOVÁCS

Budapest
2024

Ouvrage publié avec le soutien financier du Conseil d'Enseignement et de Formation de l'Université Eötvös Loránd de Budapest.

© Máté Kovács, 2024

Relecture :

Andrea Nagy, Université de Debrecen

Éva Oszetzky, Université de Pécs

Dávid Szabó, Université Eötvös Loránd de Budapest

ISBN 978-963-489-770-5

ISBN 978-963-489-771-2 (pdf)

DOI: 10.21862/Communicationuniversitaire/2024/7705



eltebook.hu

Responsable de l'édition : Le doyen de la Faculté des Lettres de l'Université Eötvös Loránd de Budapest

Chef de projet : Nóra Csanádi-Egresi

Couverture, typographie : Andrea Balázs

Mise en page : László Gazdag

Sommaire

Introduction	9
Remarques préliminaires	9
Objectifs et plan de l'ouvrage	10
Chapitre 1 – Contexte socioculturel et économique contemporain	13
1.1. Introduction	13
1.2. Transformation de l'enseignement supérieur contemporain	13
1.3. Rôles des universités dans le monde d'aujourd'hui	17
1.4. Européanisation de l'enseignement supérieur	20
1.5. Quelques remarques préalables sur les discours universitaires	23
Chapitre 2 – Bref aperçu des recherches antérieures	27
2.1. Introduction	27
2.2. Recherches sur les documents écrits	27
2.3. Recherches sur les sites web	30
2.4. Positionnement du sujet de recherche de l'ouvrage	36
Chapitre 3 – Méthodologie de la recherche	39
3.1. Introduction	39
3.2. Fondements théoriques de la recherche	39
3.2.1. Analyse du discours	39
3.2.2. Analyse du genre	42
3.2.3. Sociolinguistique	43
3.2.4. Analyse contrastive	44
3.3. Objectifs de la recherche	44
3.4. Composition du corpus	45
3.5. Méthodes d'analyse	47
3.6. Limites de la recherche	48
Chapitre 4 – Les mots des présidents	51
4.1. Introduction	51
4.2. Généricité	53
4.2.1. Mouvements rhétoriques	54
4.2.1.1. Souhaiter la bienvenue	56
4.2.1.2. Décrire l'établissement	58
4.2.1.3. Décrire les (futurs) étudiants	61
4.2.1.4. Décrire le personnel	61

4.2.1.5. Partager des remarques sur la situation actuelle de l'enseignement supérieur.....	62
4.2.1.6. Partager un témoignage personnel sur les devoirs du président.....	63
4.2.1.7. Inviter à découvrir l'établissement.....	63
4.3. Caractéristiques linguistiques.....	66
4.3.1. Personnes et non-personnes.....	66
4.3.1.1. Énonciateur.....	68
4.3.1.2. Co-énonciateur.....	70
4.3.1.3. Expression des propriétés de l'énonciateur.....	71
4.3.1.4. Expression des propriétés du co-énonciateur.....	72
4.3.1.5. Reprises anaphoriques et coréférence.....	73
4.3.2. Déictiques temporels et spatiaux.....	78
4.3.2.1. Déictiques temporels.....	79
4.3.2.2. Déictiques spatiaux.....	81
4.3.3. Modalisation.....	82
4.3.3.1. Modalités d'énonciation.....	83
4.3.3.2. Modalités d'énoncé.....	84
4.3.4. Analyse actancielle.....	94
4.3.5. Structure thématique.....	97
4.3.6. Mélange des registres de langue.....	101
4.4. Emprunts d'éléments à d'autres discours.....	105
4.4.1. Discours managérial et économique.....	105
4.4.2. Discours européen sur l'enseignement supérieur.....	107
4.4.3. Slogans.....	109
4.4.4. Expressions d'origine latine.....	110
4.4.5. Citations.....	111
4.5. En guise de conclusion.....	112
Chapitre 5 – Hypertextes s'adressant aux étudiants.....	115
5.1. Introduction.....	115
5.2. Caractéristiques linguistiques.....	117
5.2.1. Actes de langage.....	117
5.2.1.1. Félicitation.....	118
5.2.1.2. Souhait.....	119
5.2.1.3. Espoir.....	120
5.2.1.4. Offre.....	121
5.2.1.5. Conseil.....	121
5.2.1.6. Invitation.....	123
5.2.1.7. Encouragement.....	123
5.2.1.8. Demande.....	124

5.2.2. Personnes et non-personnes.....	125
5.2.2.1. Énonciateur.....	125
5.2.2.2. Co-énonciateur.....	128
5.2.2.3. Expression des propriétés de l'énonciateur.....	133
5.2.2.4. Expression des propriétés du co-énonciateur.....	135
5.2.3. Déictiques temporels et spatiaux.....	138
5.2.3.1. Déictiques temporels.....	138
5.2.3.2. Déictiques spatiaux.....	141
5.2.4. Modalisation.....	143
5.2.4.1. Modalités d'énonciation.....	143
5.2.4.2. Modalités d'énoncé.....	146
5.2.5. Analyse actancielle.....	156
5.2.6. Structure thématique.....	159
5.2.7. Sigles, acronymes et abréviations.....	163
5.2.8. Slogans.....	166
5.2.9. Anglicismes.....	167
5.2.10. Mélange des registres de langue.....	169
5.2.10.1. Niveau lexical.....	169
5.2.10.2. Niveau grammatical.....	172
5.2.10.3. Aspects graphiques.....	175
5.2.11. Citations.....	176
5.3. En guise de conclusion.....	177
Chapitre 6 – Descriptifs de programmes de formation.....	181
6.1. Introduction.....	181
6.2. Généricité.....	183
6.3. Caractéristiques linguistiques.....	186
6.3.1. Personnes et non-personnes.....	186
6.3.1.1. Énonciateur.....	187
6.3.1.2. Co-énonciateur.....	188
6.3.1.3. Expression des propriétés de l'énonciateur.....	189
6.3.1.4. Expression des propriétés du co-énonciateur.....	190
6.3.2. Procédés d'impersonnalisation.....	191
6.3.2.1. Constructions impersonnelles.....	191
6.3.2.2. Nominalisation.....	193
6.3.2.3. Constructions passives.....	196
6.3.3. Déictiques temporels et spatiaux.....	197
6.3.3.1. Déictiques temporels.....	197
6.3.3.2. Déictiques spatiaux.....	198
6.3.4. Modalisation.....	199
6.3.4.1. Modalités d'énonciation.....	199
6.3.4.2. Modalités d'énoncé.....	200

6.3.5. Analyse actancielle.....	208
6.3.6. Structure thématique.....	210
6.3.7. Mélange des registres de langue.....	213
6.4. En guise de conclusion.....	215
Conclusion.....	217
Remarques générales.....	217
Retour sur les questions de recherche.....	218
Note conclusive.....	223
Bibliographie.....	225
Index des principales notions linguistiques.....	241
Index des tableaux.....	247
Index des figures.....	249
Annexes.....	251

Introduction

REMARQUES PRÉLIMINAIRES

La communication universitaire contemporaine : mots, discours, représentations. Donner un tel titre à un ouvrage peut, à notre avis, comprendre des risques, et pourtant nous l'avons choisi en toute connaissance de cause. C'est l'adjectif *contemporain* qui semble poser ici des problèmes, car sa signification, « qui est caractéristique du temps actuel »¹, ancre notre travail dans le moment présent. Or, ce que nous constatons actuellement à propos de la communication universitaire ne sera peut-être pas tout à fait valable demain et ne l'était pas hier. Nous voici donc immédiatement face à la problématique qui touche un des points cruciaux de toute recherche synchronique : nous présentons et décrivons la situation actuelle sans pour autant recourir à une comparaison avec un état antérieur, comme le fait la recherche d'inspiration diachronique. Cela dit, le présent ouvrage témoigne de la communication d'établissements d'enseignement supérieur en 2016 et 2017². De plus, si notre recherche s'articule autour d'un domaine spécial de la communication institutionnelle, à savoir celle à travers les sites web, la notion d'actualité semble dotée d'un sens particulier. Sur le web, terrain de changement par excellence, rien n'est immuable : tout peut changer à tout moment. Par conséquent, le corpus qui fera l'objet d'une analyse détaillée au fil des pages qui suivent, sera différent, peu ou prou, de ce que nous pouvons trouver actuellement³ sur les mêmes sites web universitaires. Dans un sens étroit, notre ouvrage étudie la communication des établissements telle qu'elle est au moment du téléchargement des textes, mais compte tenu du caractère actuel de notre corpus, les constatations que nous formulerons sur les pages pourront aussi être dignes d'intérêt plus tard, car elles pourront constituer un point de repère, par exemple pour des recherches ultérieures d'ordre diachronique. C'est donc dans cet esprit d'actualité, tout en admettant ses avantages et ses inconvénients, que nous concevons le présent ouvrage dont nous présenterons les objectifs par la suite.

1 Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi), <http://www.atilf.fr/tlfi> (Date de consultation : le 30 juillet 2024).

2 Les textes faisant partie de notre corpus ont été téléchargés au cours de l'année 2016 et 2017, plus précisément entre le 7 mars 2016 et le 4 janvier 2017.

3 Avec *actuellement*, nous nous référons ici délibérément au moment de la lecture de cet ouvrage. Nous reviendrons plus en détail sur ces questions d'ordre méthodologique dans le *troisième chapitre*.

OBJECTIFS ET PLAN DE L'OUVRAGE

Cet ouvrage se propose d'analyser les diverses spécificités génériques et linguistiques caractérisant la communication actuelle des établissements d'enseignement supérieur dans une approche contrastive français-hongrois. Dès lors, la question se pose de savoir pourquoi ce sujet est digne d'intérêt en général, et d'un point de vue scientifique en particulier.

De nos jours, l'enseignement supérieur européen traverse de profonds changements. Ces changements touchent divers aspects des universités : leur place dans la société contemporaine, leur fonctionnement, leur gestion, etc. Si ces mutations sont avant tout d'ordre socioculturel et économique, elles semblent exercer une influence importante sur la communication des établissements. Ce qui retient donc notre attention, c'est le fait d'examiner ce que la communication des universités révèle à propos des changements. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la facette linguistique de ces mutations et montrerons comment les différentes spécificités linguistiques peuvent être liées aux changements. Cela nous permettra de comprendre, de manière approfondie, certains aspects importants du lien entre la langue et la société.

La recherche scientifique a pour objectif de contribuer, d'une façon ou d'une autre et en respectant des critères précis, à l'élargissement des savoirs déjà accumulés en y apportant de nouvelles connaissances. Étant donné que la communication des établissements d'enseignement supérieur est un domaine peu exploré, pour ne pas dire presque inexploré, du moins dans un contexte français-hongrois, nous pensons qu'il est intéressant et utile de l'étudier. Dans ce sens, notre ouvrage s'inscrit parmi les nombreuses études qui ont déjà vu le jour sur la communication des établissements d'enseignement supérieur tout en les complétant d'un aspect contrastif français-hongrois.

Le présent ouvrage se compose de six chapitres. Après l'introduction, dans le *premier chapitre*, nous aborderons le contexte socioculturel et économique contemporain afin de situer notre recherche dans le cadre de la société actuelle. Nous y présenterons les changements importants exerçant un impact sur l'enseignement supérieur, le rôle des universités dans le monde d'aujourd'hui, le phénomène de l'europanisation de l'enseignement supérieur ainsi que quelques observations préalables sur la communication universitaire.

Dans le *deuxième chapitre*, nous offrirons un bref aperçu des recherches antérieures conduites dans le même domaine de recherche. La présentation des recherches se concentrant sur des textes écrits ainsi que sur des sites web universitaires nous permettra également de situer notre travail par rapport aux recherches déjà effectuées.

Dans le *troisième chapitre*, nous présenterons en détail la méthodologie de notre recherche : les fondements théoriques de la recherche (l'analyse du discours, l'analyse du genre, la sociolinguistique et l'analyse contrastive) et ses objectifs, la composition du corpus, les méthodes d'analyse et les limites de la recherche.

Dans les trois chapitres suivants, nous nous proposerons d'analyser trois genres qui sont, à notre avis, des exemples caractéristiques du discours universitaire : les mots des présidents (*chapitre 4*), les hypertextes s'adressant aux étudiants (*chapitre 5*) et les descriptifs de programmes de formation (*chapitre 6*). Ces trois genres de discours, ancrés dans diverses situations de communication, feront l'objet d'une analyse approfondie du point de vue du genre, et surtout de celui des spécificités linguistiques.

Enfin, nous terminerons notre ouvrage par les conclusions tirées de notre étude et tenterons de résumer comment notre travail contribue, avec ses moyens modestes, à enrichir nos connaissances sur les spécificités de la communication des établissements d'enseignement supérieur français et hongrois et, dans un sens plus large, à apporter quelques nouveaux éclaircissements sur la relation entre la langue et la société.

Chapitre 1

Contexte socioculturel et économique contemporain

1.1. INTRODUCTION

La communication des universités ne peut être analysée sans prendre en considération les nombreux facteurs d'ordre social, économique et culturel qui exercent un impact important sur le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur⁴. Par conséquent, ce chapitre se propose d'offrir un panorama des divers processus qui ont marqué et qui ne cessent d'influencer l'évolution du monde universitaire contemporain. Premièrement, nous présenterons différents facteurs (mondialisation, économie, massification, etc.) qui sont à l'origine de la transformation de l'enseignement supérieur. Deuxièmement, nous attirerons l'attention sur les divers rôles que les universités remplissent au sein de la société contemporaine. Troisièmement, nous évoquerons l'importance de l'europanisation de l'enseignement supérieur. Enfin, nous partagerons quelques observations préalables sur la modification de la communication universitaire à la lumière du contexte socioculturel et économique.

1.2. TRANSFORMATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR CONTEMPORAIN

Aujourd'hui, l'enseignement supérieur connaît une profonde mutation quant à sa structure, son fonctionnement et ses formations (voir, par exemple, Shattock, 2000 ; Krejsler, 2006 ; Fairclough, 2008 ; Kwiek, 2008 ; Neyrat, 2008 ; Pène, 2008 ; Halász, 2009).⁵ À partir des années 1980 dans des pays comme l'Angleterre et l'Australie, puis dès les années 1990 dans de nombreux pays européens, le sens de l'université est en constante

4 Nous sommes d'accord avec Bourdieu (1982 : 15) pour dire que « [l]a grammaire ne définit que très partiellement le sens, et c'est dans la relation avec un marché que s'opère la détermination complète de la signification du discours ». Par marché, Bourdieu (1982 : 16) entend ici le marché linguistique où circulent « des discours stylistiquement caractérisés ».

5 Si certains parlent de la transformation de l'enseignement supérieur, d'autres comme Derouet et Normand (2011) évoquent, à propos de l'université française, la notion de *crise*. Sur les diverses façons de parler de la crise de l'éducation, voir Kovács (2017a).

redéfinition (Krejsler, 2006 : 210-211). Baumgartner et Solle (2006 : 130) nous en donnent un diagnostic clair :

[l]établissement universitaire n'apparaît plus comme une structure administrative, système fermé, aux frontières bien délimitées. Son périmètre s'élargit, les objectifs se multiplient en raison de l'expression d'attentes diversifiées des parties prenantes. De nouveaux espaces d'activités s'ouvrent alors que parallèlement émerge un contexte d'émulation pour ne pas dire de concurrence entre établissements de formation. L'université imite ou transpose des méthodes ou des techniques de management mises en œuvre par des organisations marchandes et perçues comme ayant fait leur preuve.

Nouvelles missions, public diversifié, concurrence et démarches managériales comptent parmi les mots-clés⁶ qui caractérisent le paysage de l'enseignement supérieur contemporain. Afin de décrire cette situation complexe avec autant de précision que possible, de nombreux facteurs influençant l'enseignement supérieur doivent être pris en compte.

Dans notre société contemporaine, l'économie mondialisée et l'enseignement supérieur entretiennent une relation étroitement liée. Defays (2009 : 18) remarque à propos de l'université que « le monde économique est de plus en plus présent dans ses projets, dans son financement, dans ses organes de décision, monde dont elle adopte par ailleurs de plus en plus les structures [...] ». Si l'économie et le monde des affaires influencent, de manière croissante, l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur, ces derniers sont souvent considérés comme des acteurs majeurs du développement économique et ils constituent la base de l'économie de la connaissance (Freeman, Thomas, 2005).⁷ L'impact de l'économie pris en compte, les universités s'engagent actuellement « dans un processus global de réforme et de modernisation porteur de nouvelles valeurs : le souci de l'efficacité et la réforme managériale » (Baumgartner, Solle, 2006 : 125).⁸ Ainsi, les principes de la pertinence, de l'efficacité et de l'efficience, bien connus dans le monde de l'économie et des affaires, semblent gouverner le fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur. À vrai dire, ces principes ne concernent pas seulement le fonctionnement des institutions, mais ils sont omniprésents dans la vie universitaire actuelle et « confortent l'évolution de la démarche managériale dans le secteur non-marchand [...] » (Baumgartner, Solle, 2006 : 125). Une parmi les nombreuses conséquences de cette démarche est que les formations universitaires sont de plus en plus évaluées selon « une mise en relation entre le curriculum et le marché socio-économique [...] : les partenariats avec les tissus

6 Remarquons avec Mautner (2005b : 97) que « [t]he significance of keywords derives crucially from the social, cultural, and political environment in which they are embedded. It is imperative, therefore, that this environment be described and drawn upon as an interpretative resource ». (L'importance des mots-clés découle de l'environnement social, culturel et politique dans lequel ils sont ancrés. Il est donc impératif de décrire et d'utiliser cet environnement comme ressource interprétative. Traduit par l'auteur.)

7 Comme l'affirme Granget (2005 : 127), l'éducation « serait devenue un facteur productif dans une économie mondialisée ».

8 Au sein des universités, cette transformation conduira également à l'adoption et l'appropriation d'un langage managérial (Baumgartner, Solle, 2006).

socio-économiques, la participation d'intervenants professionnels, la mise en place d'une politique de stages, etc. » (Stavrou, 2013 : 91).⁹

Afin de satisfaire les besoins de connaissance croissants de la société, de plus en plus d'établissements d'enseignement supérieur sont fondés dans le monde entier (Altbach, 2014), ce qui intensifie la concurrence internationale entre les institutions et aboutit à la mondialisation du marché des formations universitaires (Martins, 2019). Par conséquent, les universités sont amenées à s'engager dans une compétition pour les futurs étudiants et à présenter leurs atouts capables de séduire ces derniers. De plus, ce processus conduit également à la massification¹⁰ du secteur universitaire, ce qui, d'une part, permet à un grand nombre d'étudiants de bénéficier de l'enseignement et de divers autres services qui leur sont offerts par les universités mais, d'autre part, pose aussi de nombreux problèmes :

[l]’augmentation du nombre d’universités, des membres de leur personnel et de leurs étudiants a obligé les responsables de l’enseignement supérieur du monde occidental à mettre en place des méthodes de contrôle et d’assurance qualité, dans une conjoncture où les coupes budgétaires dans le financement public ont suscité des craintes quant à sa qualité (Saarinen, 2009 : 79).

La qualité devient donc une des préoccupations majeures des établissements. Si les institutions élaborent des méthodes de contrôle internes, elles doivent aussi se soumettre à des évaluations externes (*benchmarking*¹¹, classements¹², etc.) qui visent à mesurer la qualité des établissements selon différents critères¹³.

Quant à la transformation de l'enseignement supérieur contemporain, à part l'influence de l'économie, de la mondialisation et de la massification, il est important de prendre en compte d'autres aspects qui sont également liés à ceux qui viennent d'être évoqués. Cette transformation universitaire semble être fortement influencée par le néolibéralisme, et notamment par les réformes d'éducation néolibérales (Lynch, 2006 ; Schelble, 2006 ; Gaspard, Založnik, 2011).¹⁴ Précisons ici que nous entendons par néolibéralisme un agenda sociopolitique géré par l'État qui vise à commercialiser les

9 Précisons que cette mise en relation entre les curricula et le marché varie considérablement selon les programmes de formation. Si elle est plus évidente dans le cas des études d'économie ou de business, elle suscite d'importantes questions par exemple dans le domaine des études de lettres ou de sciences humaines.

10 La notion de *massification* est parfois remplacée par celle de *démocratisation*. Or, cette dernière appellation peut s'avérer trompeuse, car comme le démontre par exemple Pinto (2008), les inégalités sociales continuent de déterminer l'accès à l'enseignement supérieur : « l'enseignement supérieur, en même temps qu'il s'est ouvert à des fractions accrues de la jeunesse, a connu une diversification croissante de ses filières, rendant possible la multiplication des hiérarchies internes et donc le maintien, voire le renforcement, des inégalités sociales en son sein » (Pinto, 2008 : 15). Voir aussi Neave (2003), Cizeau et Le Gall (2008), Vatin (2011) et Aschieri (2013). Sur la situation de l'enseignement supérieur hongrois, voir Derényi (2009 : 33-35).

11 Selon Bruno (2008 : 103), « le *benchmarking* est envisagé avant tout comme vecteur de changement culturel. [...] Il aiderait ses praticiens à trouver des solutions, quels que soient leurs problèmes, dans la mesure où il les incite à se remettre en question pour innover et optimiser leurs performances ».

12 Voir par exemple Granget (2009) et Bouchard (2013).

13 Remarquons que la pertinence de ces critères est souvent contestée. Voir par exemple Mercier (2012).

14 Gaspard et Založnik (2011 : 204) affirment que « [o]ne of the main driving forces of these institutional transformations is the recontextualisation of neoliberal discourses in the university context ». (L'un des principaux

traditionnels services publics comme l'éducation (Gaspard, Založnik, 2011 : 204). Les réformes néolibérales relatives à l'enseignement supérieur¹⁵ soulignent, d'un côté, le rôle prépondérant du marché et, de l'autre côté, elles accordent une fonction de contrôle à l'État (Lynch, 2006). D'après Vinokur (2008 : 77), les réformes disposent de deux objectifs clairs quant aux universités : « (i) les contraindre à répondre rapidement et à moindre frais aux besoins fluctuants de l'économie en personnel compétent et en savoirs valorisables, (ii) les faire entrer dans la compétition de l'industrie mondialisée de l'enseignement supérieur ». Étant donné que les subventions accordées par l'État vont décroissant¹⁶ et « [l]es gouvernements recourent [...] de plus en plus aux contrats, à une allocation des ressources selon la performance, aux budgets globaux, etc. » (Musselin, 2008 : 16), les universités sont amenées à s'appuyer sur des ressources alternatives de revenus (Crespo, 2003).¹⁷ Ces nouveaux financements proviennent le plus souvent du monde de l'économie et des affaires (par exemple des recherches spécifiques sont souvent financées par des entreprises), et les établissements ont tendance à se réorganiser et fonctionner, dans une certaine mesure, selon les pratiques managériales (Mayr, 2008 ; Boullier, 2009 ; Forest, 2009).¹⁸ En même temps, l'économie et le monde des affaires, avant tout en raison des financements alloués aux établissements, exercent un impact croissant sur les formations universitaires (Mayr, 2008).¹⁹

Tous les facteurs évoqués plus haut contribuent au fait que les universités cherchent à se (re)positionner sur le marché et empruntent certains principes de fonctionnement aux entreprises²⁰. Ce processus, appelé « marketisation » (Fairclough, 1995 ; Tholen, 2022), « consumerism » (Freeman, Thomas, 2005), « managerialism » (Mayr, 2008) ou

moteurs de ces transformations institutionnelles est la recontextualisation des discours néolibéraux dans le milieu universitaire. Traduit par l'auteur.

- 15 Selon Vinokur (2008 : 77), « [l]a stratégie adoptée consiste à déléguer aux universités publiques une capacité décisionnaire accrue tout en renforçant leur pilotage et leur contrôle par les pouvoirs politiques et économiques ».
- 16 À propos de la situation hongroise, Bősze (2005 : 487) note que jusqu'au changement de régime l'État a financé l'enseignement supérieur, mais à partir des années 1990, à l'instar des tendances internationales, il se retire continuellement de ce financement.
- 17 Comme le remarque Musselin (2009 : 78), « la situation budgétaire des autorités publiques en Europe [...] a également encouragé les établissements à diversifier l'origine de leurs ressources et à se tourner vers d'autres partenaires que l'État ».
- 18 À ce propos Engwall (2008 : 34) remarque que « [m]anagement ideas are increasingly penetrating universities, through management accounting systems, strategic planning and a market orientation ». (Les idées managériales gagnent de plus en plus de terrain au sein des universités par le biais des systèmes de comptabilité, de la planification stratégique et de l'orientation vers le marché. Traduit par l'auteur.)
- 19 Il suffit de prendre en compte le souci des établissements d'offrir à leurs étudiants des diplômes compétitifs afin de faciliter leur insertion professionnelle.
- 20 En France, c'est le plan « Étudiants entrepreneurs » (2009), adopté conjointement par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le secrétariat d'État chargé de l'Artisanat, du Commerce et des Petites et moyennes entreprises (PME), qui « consacre symboliquement l'entrée, dans l'espace français des politiques de l'enseignement supérieur, du terme *entrepreneuriat*, mot assez fraîchement traduit de l'anglais *entrepreneurship* mais qui s'est imposé au cours de la décennie 2000 comme une catégorie centrale des discours portant sur l'enseignement supérieur » (Chambard, 2013 : 103). Sur l'université « entrepreneuriale », voir aussi Rinne et Koivula (2005), Mautner (2005b) et Grangé (2006). Concernant une approche (très) critique du phénomène, voir Bensaïd (2009) et Mercier (2012). Dans la terminologie hongroise, trois notions sont présentes pour décrire le phénomène : *gazdálkodó egyetem*, *szolgáltató egyetem* et *vállalkozói egyetem*. Voir Bősze (2005 : 488).

« marchandisation » (Ogien, 2009 ; Gaspard, 2013c) des universités²¹, détermine, en grande partie, le paysage de l'enseignement supérieur contemporain.

Dans cette partie de notre ouvrage, nous avons tracé en grandes lignes la transformation de l'enseignement supérieur. Dans ce qui suit, nous nous concentrerons sur les rôles remplis par les universités au sein de la société contemporaine afin de nuancer l'image et d'apporter d'autres éléments de réflexion importants.

1.3. RÔLES DES UNIVERSITÉS DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI

Dans le contexte esquissé ci-dessus, les établissements d'enseignement supérieur sont amenés à s'assurer de l'obtention de ressources financières suffisantes pour rester compétitifs dans la concurrence et, par conséquent, à remplir des rôles de plus en plus variés au sein de la société contemporaine (Scott, 2006 ; Altbach, 2008 ; Derényi, 2009).

Dès la fondation des premières universités au XIII^e siècle en Europe²², les établissements possèdent l'enseignement comme leur mission principale à laquelle sera ajoutée la recherche qui, à partir des années 1800, reçoit une importance particulière (Scott, 2006). Ces deux rôles qui constituent les pierres angulaires de la conception humboldtienne²³ des universités semblent actuellement être redéfinis et complétés de nombreuses autres fonctions²⁴. Les notions comme l'efficacité, l'utilité, la valorisation immédiate ainsi que la rentabilité semblent désormais déterminer l'image que nous faisons de l'université moderne et les rôles que cette dernière est censée remplir dans la société actuelle (Derényi, 2009 : 51).

Une des missions traditionnelles des universités est, depuis toujours, l'enseignement. Si son importance ne peut pas être remise en cause, sa conception semble désormais être redéfinie. À ce propos, Fairclough (1993 : 143) remarque : « [i]nstitutions of higher education come increasingly to operate (under government pressure) as if they were ordinary businesses competing to sell their products to customers »²⁵.

21 À ce propos Yang (2003 : 282) remarque que « education is increasingly centring on consumerism, wherein learning ceases to be about analysis, discussion and examination, and largely becomes a product to be bought and sold, to be packed, advertised and marketed ». (L'éducation est de plus en plus centrée sur la consommation, où l'apprentissage cesse d'être une activité d'analyse, de discussion et d'examen, et devient un produit à acheter et à vendre, que l'on emballe, auquel on fait la publicité et que l'on commercialise. Traduit par l'auteur.) Par conséquent, Mayr (2008) ajoute que les connaissances disséminées à l'université sont désormais évaluées selon leur utilité sur le marché.

22 Sur la fondation des premières universités européennes, voir Charle et Verger (2012) et Mikonya (2014).

23 Sur le modèle humboldtien de l'université allemande, voir Scott (2006 : 19-23).

24 À titre d'exemple, évoquons les rôles des universités selon Fave-Bonnet (2003 : 324) : les établissements « doivent assurer la formation initiale et continue (formation des adultes), développer la recherche scientifique et technologique, valoriser les résultats de la recherche, développer la coopération internationale, diffuser la culture, préparer à l'emploi et diversifier les débouchés des étudiants par la professionnalisation des études, contribuer au développement économique et culturel, etc. ».

25 Les établissements d'enseignement supérieur fonctionnent de plus en plus souvent (sous pression gouvernementale) comme des entreprises se faisant concurrence pour vendre leurs produits aux clients. Traduit par l'auteur.

De plus, Fave-Bonnet (2003 : 323) ajoute que « l'université est également aujourd'hui une entreprise de production et de diffusion des savoirs, et est, à ce titre, soumise à des contraintes nouvelles : celle de fixer des objectifs, celle d'utiliser au mieux ses ressources, celle d'obtenir des résultats ». Ce que nous pouvons constater, c'est que les établissements sont souvent considérés comme des « entreprises de production des savoirs » qui offrent leur « produit », l'enseignement, ou plus précisément les programmes de formation, aux étudiants. Ainsi, la notion de l'enseignement semble être retravaillée, il est vu de plus en plus souvent comme un produit à offrir et moins comme un processus pour transmettre des connaissances. Cette redéfinition entraîne également la modification du rapport entre les établissements et leurs étudiants sur le schéma bien connu du monde des affaires. Si les premiers apparaissent, selon certains, comme des « prestataires de services », les derniers sont considérés comme leurs « clients » (Fairclough, 1993). Comme le dit Defays (2009 : 18), « [...] les universités d'aujourd'hui doivent vendre, à une clientèle de plus en plus exigeante, des produits académiques de plus en plus performants, mis au point par des enseignants et chercheurs de plus en plus spécialisés ». Par conséquent, la notion de l'enseignement et le rapport des universités et de leurs étudiants sont considérablement reconceptualisés (Derényi, 2009 : 53-54).²⁶

L'autre mission traditionnelle des universités est la recherche qui semble également dotée d'une nouvelle vision. Bien que les établissements mènent un grand nombre de recherches désintéressées, ils sont de plus en plus encouragés, pour des raisons financières, à s'engager dans des recherches appliquées qui peuvent leur apporter des contrats et des subventions attractifs (Derényi, 2009 ; Gaspard, Založnik, 2011). Ces recherches appliquées sont souvent financées par exemple par des entreprises mais il faut remarquer que « [...] l'industrie ne manifeste pas toujours son intérêt pour la recherche universitaire qui n'aurait pas des possibilités évidentes d'être commercialisée » (Crespo, 2003 : 382). Ce qui est donc davantage valorisé, c'est « la recherche "pertinente", c'est-à-dire pouvant être utile à la société et répondant aux demandes sociales, par opposition à une recherche dont la vocation serait purement académique et ne viserait qu'à satisfaire les intérêts scientifiques » (Musselin, 2008 : 18). Ainsi, les principes d'utilité et de rentabilité semblent aussi influencer de plus en plus fortement les recherches universitaires²⁷.

À part l'enseignement et la recherche, les établissements d'enseignement supérieur se concentrent sur les divers services qu'ils peuvent offrir aux étudiants. Parmi ces services figurent les services informatiques, les bibliothèques, l'accès à des ressources en ligne, les logements mais également les bourses, les activités culturelles, associatives et sportives, les services sociaux, l'orientation professionnelle, etc. Ces services, qui revêtent une importance grandissante pour capter l'attention des (futurs) étudiants,

26 À propos de la relation de l'université et de ses étudiants, White (2018) évoque la notion de *partenariat*.

27 Précisons que ce constat concerne surtout les recherches conduites dans le domaine de l'économie et des sciences naturelles, et beaucoup moins celles menées par exemple dans le champ des sciences humaines et sociales.

montrent que les universités remplissent de plus en plus souvent un rôle de « prestataire de services », alors que les étudiants peuvent en être bénéficiaires.

Établir des réseaux avec les différents acteurs de la société contemporaine²⁸ s'avère également un rôle crucial des universités aujourd'hui (Altbach, 2008). Compte tenu de la transformation de l'enseignement supérieur décrite plus haut, les contacts noués avec les entreprises, les représentants de la société civile, les acteurs administratifs locaux, etc. deviennent d'une importance particulière pour les établissements d'enseignement supérieur. D'un côté, les universités comptent davantage sur les financements venus des entreprises grâce, par exemple, à des contrats de recherche, de l'autre côté, elles jouent aussi un rôle important dans la vie de la société locale.

Comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus, les établissements d'enseignement supérieur sont considérés comme des moteurs du développement économique actuel. Dans notre économie de la connaissance²⁹, ils assurent le capital de connaissances nécessaire pour l'innovation. Faisant un état des lieux de la situation actuelle, Musselin (2008 : 14) note :

[...] la valorisation du lien qui unit progrès économique, innovation et recherche, a placé les universités au cœur des préoccupations gouvernementales et suscite de nombreuses mesures : il s'agit pour chaque pays de s'assurer que ses établissements d'enseignement supérieur sont en situation de former des personnels hautement qualifiés, susceptibles de devenir les travailleurs de la connaissance que requiert la nouvelle économie [...].

Ainsi, les universités entretiennent une relation étroite avec l'économie et contribuent à satisfaire les besoins de cette dernière.

Parmi les nouveaux rôles des établissements, nous pouvons également évoquer l'internationalisation « qui est désormais un des principaux vecteurs de l'évolution de l'université » (Defays, 2009 : 19). Aujourd'hui, les contacts se multiplient entre les établissements au moyen d'échanges d'étudiants et de professeurs ou de projets de recherche et ces contacts exercent un impact important sur le fonctionnement des universités. Dans la concurrence pour les étudiants et pour les financements, les établissements doivent se rendre visibles sur la scène internationale tout en attirant l'attention sur leurs qualités, spécificités et atouts. Ces contacts internationaux sont importants pour les universités de plusieurs points de vue : institutionnel, financier³⁰ et organisationnel.

Finalement, n'oublions pas d'ajouter aux nouveaux rôles des universités l'insertion professionnelle qui pourrait être rangée parmi les services offerts aux étudiants

28 À ce propos, Musselin (2009 : 78) remarque que « [l']insertion des universités dans un réseau de relations plus dense, l'intervention croissante des parties prenantes, la diversification des financements et l'introduction de nouveaux instruments de pilotage visent donc à transformer la relation entre universités et État ».

29 Nous reviendrons sur cette notion dans la partie suivante consacrée au phénomène de l'eupéanisation de l'enseignement.

30 Les frais d'inscription payés par les étudiants internationaux sont souvent considérés comme une des sources de revenus qui pourraient compenser le montant décroissant des financements accordés par l'État.

par les établissements mais vu l'importance³¹ qui lui est accordée actuellement, nous avons décidé de la traiter séparément. Les établissements d'enseignement supérieur proposent désormais un accompagnement de l'étudiant dans la vie professionnelle afin de faciliter son intégration au marché du travail. Cet accompagnement conduit à « l'introduction de nouveaux contenus d'enseignement, [...] l'affirmation de nouvelles méthodes pédagogiques et du primat de la logique des compétences sur celle des connaissances » (Chambard, 2013 : 115), mais également à l'intégration de plus en plus fréquente de stages dans les programmes de formation. L'insertion professionnelle devient donc une mission majeure des universités d'aujourd'hui et cela montre, une fois de plus, l'importance de la relation qu'entretient l'enseignement supérieur avec le monde professionnel.

Comme nous venons de le voir, les établissements d'enseignement supérieur remplissent un grand nombre de rôles dans la société contemporaine. Aux missions traditionnelles (l'enseignement et la recherche) s'ajoutent de nombreux autres rôles (l'offre de services, l'établissement de réseaux, la contribution au développement économique, l'internationalisation, l'insertion professionnelle, etc.) qui témoignent de la complexité des relations que les universités entretiennent dans le monde actuel. Dans ce qui suit, nous continuerons le panorama par le phénomène de l'eupéanisation de l'enseignement supérieur.

1.4. EUROPÉANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Sous l'effet de la mondialisation, tout au long des dernières décennies, les politiques éducatives des États membres de l'Union européenne ont été soumises à une forte pression (Halász, 2009 ; Saarinen, 2009). Néanmoins, il faut remarquer que :

[l]éducation était, et reste en partie, un sujet tabou pour l'UE et ses pays membres, car en dépit des changements intervenus aux plans international et national, elle continue d'être, à tort ou à raison, directement liée à une culture nationale et à un marché national, car elle est considérée comme pilier de l'État-nation (Stamelos, 2003 : 281).

L'éducation ne relève donc pas de la compétence de l'Union européenne mais de celle de ses États membres. Or, au fil de l'histoire de l'Union européenne, l'année 1992 marque un tournant important : grâce au traité de Maastricht et à ses deux articles portant sur l'éducation et la formation, une certaine politique éducative européenne semble être institutionnalisée (Stamelos, 2003).³² À partir de cette date, des textes offi-

31 En France, la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (Loi LRU), adoptée en 2007, a fait de l'insertion professionnelle une mission officielle des universités (Chambard, 2013). Pour plus de détails sur la loi LRU, voir Charle (2008).

32 Comme le remarque Cussó (2008 : 42), « [l]a Commission ne peut pas [...] procéder par directives dans ce domaine. Elle peut toutefois recourir à des recommandations et à des mesures d'encouragement ».

ciels sur l'éducation voient le jour en grand nombre. N'oublions pas d'évoquer ici trois documents d'importance particulière : la déclaration de la Sorbonne (1998)³³ et celle de Bologne (1999)³⁴ ainsi que la stratégie de Lisbonne (2000) qui constituent la base de ce que nous appelons l'eupéanisation de l'enseignement supérieur dont l'objectif principal est d'harmoniser les systèmes d'enseignement nationaux. Afin de présenter ce phénomène, nous nous appuyons principalement sur la communication intitulée *Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance* (2003) de la Commission européenne³⁵ ainsi que sur les autres documents mentionnés.

La communication de la Commission (2003) situe les établissements d'enseignement supérieur dans le contexte suivant :

[c]ompte tenu de leur rôle central, la création d'une Europe fondée sur la connaissance représente pour les universités une source d'opportunités, mais aussi de considérables défis. Les universités opèrent en effet dans un environnement de plus en plus mondialisé, en constante évolution, marqué par une concurrence croissante pour attirer et garder les meilleurs talents et par l'émergence de nouveaux besoins, auxquels elles se doivent de répondre.

L'Europe de la connaissance et la *société de la connaissance*³⁶ sont des notions qui reviennent très fréquemment dans le discours européen sur l'enseignement supérieur et sont présentées comme une possibilité pour les universités. Quant aux défis auxquels les établissements doivent faire face, la communication en énumère un certain nombre : l'augmentation de la demande de formation supérieure, l'internationalisation de l'éducation et de la recherche, le développement d'une coopération étroite et efficace entre les universités et l'industrie, la multiplication des lieux de production des connaissances, la réorganisation de la connaissance et l'émergence de nouvelles

33 La déclaration de la Sorbonne peut être considérée comme le prédécesseur de celle de Bologne. En 1998, lors de la célébration du 800^e anniversaire de l'Université de Paris, un appel a été lancé à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Cet appel « invite à favoriser les échanges d'étudiants et d'enseignants et à faire converger les systèmes universitaires vers un cadre de référence commun distinguant un cycle pré-licence ouvert sur la pluridisciplinarité et un cycle post-licence assis sur la recherche et le travail individuel. La déclaration finale évoque la construction d'une "Europe du savoir" et la nécessité d'accroître la mobilité à l'intérieur de l'Europe par une harmonisation des systèmes » (Monte, Rémi-Giraud, 2013 : 7). Voir aussi Ravinet (2009).

34 La déclaration de Bologne se fixe comme objectif « d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur européens, d'améliorer leur qualité, leur compétitivité et leur attractivité à l'échelle mondiale et d'augmenter la mobilité des étudiants, des chercheurs et des personnels au sein de l'Europe » (Monte, Rémi-Giraud, 2013 : 7). Voir aussi Charlier et Croché (2003), Scholz et Angermuller (2013).

35 Voir <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52003DC0058> (Date de consultation : le 30 juin 2024). Sur l'analyse sémantique et discursive de l'expression *L'Europe de la connaissance*, voir Galatanu (2006).

36 La communication de la Commission (2003) définit la société de la connaissance comme suit : « [l]'économie et la société de la connaissance naissent de la combinaison de quatre éléments interdépendants : la production de la connaissance, essentiellement par la recherche scientifique ; sa transmission par l'éducation et la formation ; sa diffusion par les technologies de l'information et de la communication ; et son exploitation par l'intermédiaire de l'innovation technologique ». À propos des établissements, la communication remarque en plus que « [p]arce qu'elles se situent au croisement de la recherche, de l'éducation et de l'innovation, les universités détiennent, à bien des égards, la clé de l'économie et de la société de la connaissance ». Sur la notion de la *société de la connaissance*, voir aussi Cussó (2008).

attentes. Ces défis sont en lien étroit avec les rôles des universités que nous avons présentés ci-dessus.

L'harmonisation qui est le but de l'eupéanisation se manifeste à plusieurs niveaux (Gaspard, 2013b). D'abord, il s'agit de renforcer, dans le cadre du programme Erasmus³⁷, la coopération des universités européennes en vue de favoriser la mobilité des étudiants et enseignants. Ensuite, le processus de Bologne cherche à harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur, et cela sur la base de trois éléments importants : (1) la mise en place d'un parcours d'étude composé de trois cycles (Licence-Master-Doctorat³⁸), (2) l'établissement du système de crédits ECTS qui permet d'évaluer l'équivalence des formations et (3) l'introduction d'un supplément de diplôme qui permet de comparer le contenu des diplômes dans l'espace européen. Parallèlement, une grande importance est accordée à la qualité³⁹ des universités qui sont appelées à aspirer à l'excellence⁴⁰. Enfin, la stratégie de Lisbonne vise à transformer l'Union européenne en l'économie de la connaissance la plus compétitive tout en comptant sur la contribution des établissements d'enseignement supérieur qui sont amenés à maintenir, voire renforcer leur autonomie⁴¹ et à renouveler leur mode de gouvernance et de gestion⁴².

L'eupéanisation de l'enseignement supérieur, composée du programme Erasmus, du processus de Bologne et de la stratégie de Lisbonne, s'avère donc un phénomène qui vise avant tout à harmoniser les systèmes d'enseignement nationaux en vue de faciliter la mobilité des étudiants et enseignants dans l'espace européen et de renforcer la compétitivité des universités dans la concurrence internationale.

Après ces remarques sur l'eupéanisation, il nous semble important d'attirer brièvement l'attention sur quelques spécificités de l'enseignement supérieur français et hongrois car, pour reprendre une partie du titre de l'article de Musselin (2009), il y a

37 Il est important d'ajouter qu'en raison de la réforme de la gouvernance des universités hongroises depuis 2019, impliquant de placer bon nombre de ces institutions sous l'égide de fondations d'intérêt public, la Commission européenne a décidé de suspendre en 2023 la coopération avec ces établissements dans le cadre du programme Erasmus.

38 Remarquons que l'adaptation de la dénomination de ce système a posé des problèmes terminologiques et conduit à « des anomalies et incohérences linguistiques » en Belgique francophone (Lemaire, Van Campenhoudt, 2013 : 37).

39 La *qualité* est une des notions-clés du discours tenu par l'Union européenne et aussi par l'OCDE, voir Saarinen (2008, 2009). Garcia (2009 : 156) remarque que la qualité universitaire est désormais définie comme correspondant « à des critères procéduraux et à un outil issu du monde industriel dont l'enjeu est [...] de garantir à tous les étudiants des standards de qualité universitaire ». Sur la notion de la qualité, voir aussi Cussó (2006).

40 Voir aussi Musselin (2009).

41 La question de l'autonomie des universités est très controversée. Voir, par exemple, Pène (2008), Vinokur (2008) et Ogien (2009). L'autonomie semble être un sujet encore plus délicat dans le cas des établissements hongrois, surtout suite à l'introduction du système du chancelier. Voir à ce propos Veres et Golovics (2016). Dans le contexte hongrois, ajoutons également les récents changements concernant le modèle de gestion des universités : la grande majorité de ces dernières sont désormais gérées par des fondations d'intérêt public. Sur les différents modèles de fonctionnement en Hongrie et en Europe ainsi que sur la question de l'autonomie, voir Derényi (2020), Keczer (2020) et European University Association (2023).

42 À l'instar de l'autonomie, le mode de gouvernance et de gestion des établissements est également discuté. Si en France, à la suite de la loi LRU, les présidents d'université sont de plus en plus considérés comme des managers, responsables du fonctionnement de leur établissement (Musselin, 2008), en Hongrie, l'introduction du système du chancelier instaure un contrôle renforcé du budget des institutions par l'État et limite, par conséquent, l'autonomie des universités.

« des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales ». En France, c'est la loi LRU, déjà évoquée plus haut, qui a fait beaucoup d'échos. Cette loi vise à renforcer l'exécutif universitaire, introduire le modèle du président manager, transférer aux établissements les responsabilités concernant la mise en œuvre de leurs propres stratégies de développement, etc. (Charle, 2008 ; Musselin, 2008). Parmi les récents changements affectant l'enseignement supérieur en Hongrie, il s'avère important de souligner la question du financement et du contrôle budgétaire. Si les établissements hongrois sont également amenés à s'appuyer, dans une mesure de plus en plus importante, sur des sources extérieures⁴³ (Bősze, 2005 ; Derényi, 2009 ; Lévai, 2011), l'instauration du système du chancelier⁴⁴ (Veres, Golovics, 2016) a mis en place un contrôle budgétaire renforcé de la part de l'État. Ainsi, les universités hongroises ont complètement perdu leur autonomie, tant promue par la stratégie de Lisbonne, quant aux questions budgétaires.

À la suite de la présentation du contexte socioculturel et économique en trois volets (transformation de l'enseignement supérieur, rôles des universités, européanisation), nous examinerons son impact sur la communication des universités.

1.5. QUELQUES REMARQUES PRÉALABLES SUR LES DISCOURS UNIVERSITAIRES

À la lumière du contexte socioculturel et économique esquissé ci-dessus, nous tenterons de présenter quelques observations préalables sur les discours universitaires. Quant à la définition des discours universitaires, selon Defays (2006 : 196), nous pouvons considérer ces derniers « comme les discours tenus dans le cadre d'une institution universitaire par ses différents membres, plus précisément ses enseignants, ses chercheurs et ses étudiants, dans l'exercice de leurs fonctions ». Prenant en compte les diverses situations de communication, Defays (2009 : 12-13) identifie selon les missions d'un enseignant-chercheur (enseignement, recherche et service à la communauté) trois types de discours : le discours professoral, le discours scientifique et le discours dit de communication. Malgré les nombreuses caractéristiques qu'ils ont en commun, il est intéressant d'observer les différences entre les discours professoral et scientifique. Alors que le premier s'adresse essentiellement aux étudiants, le deuxième a comme public les spécialistes du domaine en question. Si le discours professoral souhaite approfondir les connaissances des étudiants, le discours scientifique a comme objectif de développer les connaissances, souvent en coopération avec d'autres spécialistes du domaine. Quant aux exigences à l'égard de ces discours, le discours professoral se base sur la

43 Remarquons pour la précision que les établissements hongrois ne disposent pas des mêmes possibilités de financement extérieures que les universités ouest-européennes.

44 Les chanceliers, responsables de toutes questions financières et budgétaires, sont nommés à la tête des universités hongroises directement par le premier ministre.

redondance et l'explication⁴⁵, le discours scientifique, lui, se caractérise à la fois par l'exhaustivité et l'économie (Defays, 2009 : 12-13).

À part les types de discours que nous venons d'évoquer, les récentes transformations de l'enseignement supérieur ont fait apparaître au sein de la communication universitaire un discours de communication qui se pratique essentiellement entre les établissements et le monde extérieur. Belle et Echevin (1992 : 34) décrivent cette situation comme suit : « [c]ertaines universités mettent en œuvre, depuis peu, des actions de communication "institutionnelle". [...] Elles deviennent leur propre sujet de communication »⁴⁶. Les établissements d'enseignement supérieur se mettent donc en scène en décrivant leurs diverses spécificités et se concentrent davantage sur leurs atouts afin de faire leur propre promotion⁴⁷. À ce propos, Fairclough (1993 : 143) remarque :

I suggest that the discursive practices (order of discourse) of higher education are in the process of being transformed through the increasing salience within higher education of promotion as a communicative function⁴⁸.

Cette idée de Fairclough (1993) semble corroborée par de nombreuses recherches (pour le bref aperçu des recherches antérieures, voir *chapitre 2*). La raison pour laquelle la promotion acquiert une grande importance au sein de la communication universitaire est que « [l]a démarche orientée uniquement vers la diffusion de l'information nécessaire à l'activité de formation et de recherche se révélait inadaptée dans une logique d'autonomie des universités et de système concurrentiel » (Granget, 2012 : 182).⁴⁹

Quant à leur communication avec le monde extérieur, les universités mettent actuellement l'accent sur leur site web, un outil incontournable dans leur communication, géré par les services de communication. Vecteur d'une « mise en scène institutionnelle [...] où l'attractivité, la séduction et la logique de marque dominant » (Barats, Leblanc, 2012 : 82), le site universitaire est capable de s'adresser à des publics divers. Selon Granget (2005 : 127), « [s]es arguments [des sites web] se bâtissent autour des concepts d'innovation, d'émergence de pôles d'excellence, de dynamisme et de qualité de la formation, d'adéquation entre formation et emploi ». La stratégie de communication qui se déploie sur les sites vise donc la valorisation d'une identité institutionnelle singulière⁵⁰

45 Voir aussi Pollet (1997) et Adam (2017 : 181-186).

46 De plus, Stavrou (2013 : 86) ajoute qu'« [o]n assiste à une professionnalisation de l'activité de production de discours – supports des échanges inter et intra-institutionnels – qui se développe avec les nouveaux modes de gouvernance des universités ».

47 À propos des universités hongroises, Kuráth et Töröcsik (2011) remarquent que si ces établissements accordent de plus en plus d'attention pour soigner leur mise en scène, ils ne disposent pas de stratégie de marketing intégrée à toutes leurs activités.

48 Je suggère que les pratiques discursives (ordre de discours) de l'enseignement supérieur sont en train de se transformer en raison de l'importance croissante accordée à la promotion comme fonction de communication. Traduit par l'auteur.

49 « Dans un contexte fortement concurrentiel, les universités ont pris conscience de la nécessité de se démarquer et d'affirmer leurs atouts » (Campus France, 2016 : 1).

50 Malgré leur volonté de se singulariser, les universités semblent produire un discours relativement homogène, voir Gaspard (2013a).

et moderne, et a recours à des pratiques discursives mettant en avant l'excellence⁵¹ par référence aux classements et palmarès (Salmi, Saroyan, 2007 ; Barats, Leblanc, 2012, 2013 ; Barats et al., 2013) ainsi qu'à des marques⁵² et labels. Comme le constate Granget (2009 : 153), « [l]a multiplication des classements nationaux et internationaux selon la méthode du ranking contribue à faire progresser l'idée de concurrence entre établissements » et « [d]ans ce contexte de compétition, la communication doit chercher à séduire les "meilleurs" étudiants potentiels » (Belle, Echevin, 1992 : 36).

À part leur site institutionnel, de plus en plus d'universités utilisent le web 2.0 (plateformes de vidéos, réseaux sociaux et systèmes de blogging) pour communiquer avec leurs publics et attirer des étudiants (Nétange, 2011 ; Appel, Boulanger, 2012 ; Granget, 2012).⁵³ Cette forme de communication crée une image moderne pour l'établissement (à travers les textes, les images et les vidéos) et cherche à établir une relation personnelle avec les étudiants tout en leur adressant directement la parole (usage d'un langage informel, moyens visuels, etc.).

Ces quelques remarques préalables sur la communication des établissements d'enseignement supérieur nous ont permis d'observer à quel point le discours universitaire est influencé par le contexte socioculturel et économique et quelles sont les stratégies mises en œuvre dans l'atmosphère concurrentielle actuelle.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le contexte socioculturel et économique qui est à l'origine de la transformation de l'enseignement supérieur contemporain. Cette mutation exerce un impact particulièrement important sur la communication des universités dont l'étude constitue l'objectif de cet ouvrage. Mais avant de nous concentrer sur notre travail d'analyse de sites web universitaires, nous continuerons dans le chapitre suivant par un bref aperçu des recherches antérieures.

51 Comme le remarque Granget (2009 : 149), « [a]ujourd'hui, le terme d'excellence est désormais au cœur de tous les discours et pour atteindre cet idéal les établissements universitaires sont appelés à se dépasser ».

52 Appel et Boulanger (2012 : 81) affirment que « [t]aboue il y a encore quelques années, la notion de marque gagne en force dans l'enseignement supérieur ». De plus, Granget (2009 : 151) ajoute que « [l]'objectif est de favoriser la circulation de la marque et de renforcer la réputation de l'établissement ». Sur l'importance de la marque dans le contexte universitaire, voir aussi Chapleo (2010), Barats (2011), Eitler (2011b), Vásquez et al. (2013).

53 Étant donné que les recherches présentées dans cet ouvrage se concentrent sur les sites web universitaires, nous nous contentons d'évoquer ici brièvement quelques spécificités du web 2.0 sans entrer dans les détails.

Chapitre 2

Bref aperçu des recherches antérieures

2.1. INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous procéderons à la présentation des recherches menées antérieurement dans ce domaine en nous concentrant sur les travaux pouvant être considérés comme les plus importants du point de vue de l'objectif de cet ouvrage. Pour la facilité et la cohérence du parcours, ce chapitre est divisé en trois parties. D'abord, nous rendrons compte des recherches qui ont été effectuées sur un corpus composé de divers types de documents écrits. Ensuite, nous nous proposerons de jeter un regard sur des recherches relatives aux sites web universitaires. Dans les deux cas, nous prendrons en considération des articles et études rédigés en français, en hongrois et en anglais. Enfin, ce bref aperçu des différents types de recherche nous permettra de situer notre propre travail au sein de ce domaine de recherche.

2.2. RECHERCHES SUR LES DOCUMENTS ÉCRITS

Nombreuses sont les recherches menées à partir des années 1990 sur les différents types de documents universitaires écrits. Dans ce domaine, les travaux de Fairclough (1993, 1995) s'avèrent pionniers. Par le biais de l'étude de quatre types de documents universitaires : annonces pour des postes académiques, matériels pour un colloque, extraits de CV et brochures sur les formations de licence, Fairclough (1993, 1995) présente comment le processus de marchandisation⁵⁴ modifie le discours public en Grande-Bretagne, en particulier dans le domaine de l'enseignement supérieur. Fairclough (1993, 1995) compare divers exemples de textes et observe que les universités anciennes et récentes se caractérisent par différentes techniques de rédaction. Si les premières sont plus enclines à souligner leur autorité et mettre en scène une identité impersonnelle, les dernières optent pour créer une relation d'égalité avec les étudiants. Quant aux

54 Fairclough (1993) appelle ce processus *marketisation* : « by [marketization] I mean the restructuring of the order of discourse on the model of more central market organizations. » (Fairclough, 1993 : 143). (Par marchandisation, j'entends la restructuration de l'ordre du discours sur le modèle des organisations centrées sur le marché. Traduit par l'auteur.)

propriétés des textes, Fairclough (1993, 1995) identifie diverses caractéristiques générales et linguistiques telles que la présence d'éléments publicitaires, promotionnels et auto-valorisants, l'emprunt des termes au discours managérial, la personnalisation du locuteur et de l'interlocuteur par des pronoms, l'usage des modalités, des nominalisations, des constructions passives, etc., qui apparaissent dans une mesure différente dans les textes et qui contribuent à esquisser une image hybride des universités. Enfin, Fairclough (1993, 1995) constate que les éléments promotionnels gagnent de plus en plus de terrain dans le discours universitaire qui se voit ainsi considérablement modifié et influencé par les pratiques communicationnelles du monde des affaires.

Ce changement important dans le discours de l'enseignement supérieur est étudié par la suite par de nombreux chercheurs parmi lesquels nous évoquerons les travaux effectués par Askehave (2007), Teo (2007), Mayr (2008), Osman (2008) et Kheovichai (2014).

Dans son étude, Askehave (2007 : 723-742) analyse comment le discours de l'enseignement supérieur est affecté par le processus de marchandisation. Prenant comme point de départ les principes de l'analyse critique du discours et ceux de l'analyse du genre, Askehave (2007) examine des brochures de langue anglaise destinées à des étudiants internationaux et considère ce genre comme revêtant un caractère spécifiquement promotionnel. Askehave (2007) se plonge ensuite dans l'analyse détaillée d'une seule brochure pour voir comment les deux participants principaux de la situation de communication : l'université et ses étudiants (potentiels) y sont représentés. Sur la base de ses recherches, Askehave (2007) conclut que la brochure universitaire met en scène une offre intéressante de « produits » (formations) parmi lesquels les « clients » (étudiants) exigeants peuvent choisir à leur gré.

Teo (2007 : 95-111) compare dans son article les pratiques discursives de deux universités singapouriennes en vue d'identifier l'influence de la mondialisation et de la concurrence sur la communication des établissements. Entre ces deux universités, l'une est plus ancienne, et par conséquent plus ancrée dans l'histoire de Singapour, l'autre est plus récemment fondée et plus orientée vers les formations dans le domaine des affaires. Tout comme Askehave (2007), Teo (2007) se concentre sur les brochures universitaires de langue anglaise et analyse ces dernières du point de vue de la construction de la relation interpersonnelle entre les établissements et leurs étudiants. L'analyse linguistique et visuelle menée par Teo (2007) démontre que les deux universités emploient différentes techniques pour s'adresser à leurs (futurs) étudiants. Si l'université plus ancienne dresse une image centrée sur ses propres spécificités et atouts, l'établissement plus récent accorde une plus grande importance aux étudiants et cherche à établir une relation d'égalité avec ces derniers. Enfin, Teo (2007) constate que les pratiques discursives des universités analysées semblent être modifiées de différentes façons sous l'influence de la mondialisation et de la concurrence entre les établissements.

À l'instar de Fairclough (1993, 1995), Mayr (2008 : 26-45) étudie également quatre types de documents d'universités anglaises : un extrait d'un mot du président, un extrait d'un document stratégique visant l'employabilité des étudiants, un extrait d'un descriptif de poste d'enseignant-chercheur et un extrait d'un matériel utilisé pour une

formation aux techniques de négociation pour le personnel enseignant et administratif⁵⁵. Dans son analyse, Mayr (2008) identifie diverses spécificités linguistiques (emploi d'un vocabulaire à contenu positif, usage des superlatifs et des pronoms personnels, présence des nominalisations, etc.) et discursives (emprunt au discours entrepreneurial et managérial) qui permettent de conférer à l'établissement une image attractive et d'établir une relation avec le personnel et les (futurs) étudiants. À la fin, Mayr (2008) retient comme conclusion que les universités anglaises tendent à adopter une orientation davantage influencée par une approche managériale. Ainsi, les étudiants semblent désormais être considérés comme des « clients », alors que les enseignants apparaissent comme des « entrepreneurs » capables d'assurer leur auto-promotion.

Osman (2008 : 57-77) propose dans son étude une analyse portant sur des brochures universitaires afin d'observer quelles stratégies celles-ci mettent en place pour faire la promotion des « produits » et services offerts par les établissements. Sur la base d'un corpus constitué de onze brochures de langue anglaise d'universités malaises, Osman (2008) examine la structure des textes et identifie trois principales fonctions communicatives : (1) informer le public des formations et services proposés par des universités, (2) valoriser l'image de marque des établissements et (3) faire la promotion des institutions en soulignant la qualité et la diversité des formations. Osman (2008) analyse en détail le nom, le logo et le slogan des établissements, leur énoncé de mission et leur profil ainsi que la façon dont les formations et les services offerts par les universités sont présentés. De plus, Osman (2008) attire l'attention sur la mise en scène des conditions d'entrée et des débouchés professionnels. Enfin, Osman (2008) conclut que par le biais des éléments identifiés, les universités malaises visent à se repositionner et promouvoir leurs atouts dans un milieu concurrentiel.

Dans son article, Kheovichai (2014 : 371-390) analyse des annonces de postes publiées par des universités et entreprises, type de texte étudié également par Fairclough (1993, 1995). Sur la base d'un corpus composé de deux cents quarante annonces de langue anglaise datant des années 1970 et 2010, Kheovichai (2014) compare, de manière synchronique et diachronique, comment les universités et les entreprises y sont présentées. En analysant la transitivité et la modalité⁵⁶, Kheovichai (2014) constate que si les offres d'emploi des universités ont considérablement changé en quarante ans (plutôt informatives dans les années 1970, elles sont désormais dotées d'une coloration promotionnelle), celles des entreprises n'ont pas véritablement changé étant donné qu'elles avaient revêtu un caractère promotionnel dès les années 1970. Kheovichai (2014) identifie aussi dans les offres d'emploi des universités d'autres spécificités d'ordre discursif qui montrent clairement l'influence de la marchandisation sur le discours universitaire.

Pour conclure, nous venons de présenter quelques recherches importantes basées sur l'analyse de différents types de documents universitaires écrits. L'étude des

55 Remarquons que la simple apparition d'un document stratégique visant l'employabilité des étudiants et d'un matériel utilisé pour une formation aux techniques de négociation témoigne de la profonde mutation qui affecte l'enseignement supérieur contemporain.

56 L'analyse linguistique de Kheovichai (2014) est basée sur les principes de la linguistique systémique fonctionnelle. Voir Halliday (1978), Halliday et Matthiesen (2004).

brochures (Fairclough, 1993, 1995 ; Askehave, 2007 ; Teo, 2007 ; Osman, 2008), des offres d'emploi (Fairclough, 1993, 1995 ; Kheovichai, 2014), des matériels pour un colloque (Fairclough, 1993, 1995), d'un CV (Fairclough, 1993, 1995), d'un mot du président (Mayr, 2008), d'un document stratégique visant l'employabilité des étudiants (Mayr, 2008), d'un descriptif de poste d'enseignant-chercheur (Mayr, 2008) et d'un matériel utilisé pour une formation aux techniques de négociation pour le personnel enseignant et administratif (Mayr, 2008) témoigne de la profonde mutation de l'enseignement supérieur contemporain et, par ce biais, de l'évolution de la communication des universités.

2.3. RECHERCHES SUR LES SITES WEB

À part les recherches effectuées à partir de documents écrits, celles visant des sites web universitaires sont également dignes d'intérêt. Pour commencer, nous présenterons des recherches conduites sur des sites web mais dont l'objectif est avant tout l'analyse des divers types de textes qui y sont diffusés.

Dans leur article, Sauntson et Morrish (2011 : 73-85) étudient un corpus constitué d'énoncés de mission (*mission statement*)⁵⁷ tirés des sites web d'universités anglaises afin de voir quels « produits » les établissements cherchent à « vendre » à leurs étudiants. Sauntson et Morrish (2011) trouvent que les mots les plus fréquemment employés dans les énoncés de mission sont *research* (recherche), *education* (éducation), *learning* (apprentissage), *teaching* (enseignement) et *knowledge* (connaissances). À ces « produits » sont attachés des adjectifs qui les caractérisent de manière positive : *cutting-edge* (de pointe), *exemplary* (exemplaire), *highest quality* (de la plus haute qualité) et *leading* (de premier plan). Sauntson et Morrish (2011) remarquent que les énoncés de mission, vu le vocabulaire qu'ils mettent en scène, semblent considérablement influencés par les valeurs du monde des affaires : la recherche, les connaissances et l'enseignement sont présentés comme des produits de l'université. De plus, Sauntson et Morrish (2011) constatent que la volonté des établissements de se singulariser dans un milieu concurrentiel est plutôt remplacée par un discours homogène et uniforme.

L'étude de Sanigar (2013 : 85-114) s'inscrit dans la continuité de celle de Sauntson et Morrish (2011). Sanigar (2013) analyse le site web de trente-neuf universités anglaises et le point de départ de sa recherche réside dans le constat selon lequel les établissements d'enseignement supérieur sont amenés à promouvoir, en employant un lan-

57 Remarquons avec Sauntson et Morrish (2011 : 75) que l'apparition même de l'énoncé de mission (*mission statement*) comme genre témoigne de la transformation de la communication universitaire, car jusqu'à la fin des années 1980 il est à peine connu dans le milieu de l'enseignement supérieur, alors qu'en 2010 il est présent sur presque tous les sites web universitaires. Pour une analyse plus détaillée des énoncés de mission d'établissements d'enseignement supérieur américains, voir Morphew et Hartley (2006).

gage promotionnel⁵⁸, leurs deux « produits » (l'enseignement et la recherche) afin de se distinguer des autres universités dans l'atmosphère concurrentielle actuelle. L'étude de Sanigar (2013) se concentre notamment sur un des mots-clés, *research* (recherche), et sur le fait de savoir comment les collocations qui en sont faites (p. ex. *high quality research*) deviennent vecteurs d'idéologie. Sanigar (2013) analyse en particulier deux mots fréquemment rattachés à *research* (recherche) : *quality* (de qualité) et *world* (monde). Les collocations les plus fréquemment attestées dans son corpus sont : *high quality research* (recherche de haute qualité), *highest quality research* (recherche de la plus haute qualité) et *word-leading research* (à la pointe de la recherche internationale). À l'instar de Sauntson et Morrish (2011), Sanigar (2013) conclut que malgré la volonté des établissements de se démarquer des autres et de faire leur auto-promotion, ces collocations utilisées sur les sites web ne leur permettent pas de se singulariser. En effet, en raison de leur emploi fréquent, elles deviennent sémantiquement vides mais sont en même temps idéologiquement chargées, car elles reflètent le contexte compétitif qui entoure l'enseignement supérieur contemporain.

Nous analysons dans notre article (Kovács, 2012 : 112-120) le site web de langue anglaise de neuf universités parmi lesquelles trois se situent en Angleterre, trois en Hongrie et trois en Extrême-Orient. D'après l'étude des mots des présidents présents sur les sites, l'objectif de la recherche est de démontrer comment la relation « client » (étudiant) et « prestataire de services » (université)⁵⁹ apparaît dans le discours de l'enseignement supérieur. À travers l'analyse du corpus, nous identifions des spécificités linguistiques comme la répartition des rôles sémantiques (établissements comme agents et étudiants comme bénéficiaires), l'importance des pronoms personnels ainsi que la présence des nominalisations, de la voix passive, du langage informel et des éléments empruntés au discours managérial. Ces caractéristiques contribuent à esquisser l'image d'une institution qui offre ses services à ses clients et établissent, par ce biais, une relation d'égalité entre l'établissement et ses étudiants. Enfin, sur la base des dix mots les plus fréquemment employés dans les mots des présidents, nous démontrons des différences culturelles : les universités hongroises tendent à attirer l'attention sur leurs deux missions traditionnelles (l'enseignement et la recherche), les établissements anglais accordent une importance particulière à créer une relation personnelle avec leurs étudiants et les universités d'Extrême-Orient soulignent leur orientation internationale.

Dans un autre travail (Kovács, 2013 : 107-113), nous nous appuyons de nouveau sur le genre du mot du président et étudions comment les dirigeants de quatre universités hongroises s'adressent aux étudiants nationaux (en hongrois) et aux étudiants internationaux (en anglais). Quant à l'image de l'établissement, nous constatons que les

58 À ce propos, Sanigar (2013 : 86) remarque que « language is [...] the driving force behind institutional differentiation. Indeed, in the marketised context, universities are required to manipulate promotional language as a means to an end ». (La langue est [...] un moyen de différenciation institutionnelle. Dans le contexte du marché, les universités sont amenées à utiliser un langage promotionnel comme un moyen d'atteindre leur but. Traduit par l'auteur.)

59 Termes empruntés à Fairclough (1993, 1995).

messages en hongrois attirent l'attention sur les traditions universitaires, sur les deux missions fondamentales des établissements (l'enseignement et la recherche) et sur quelques-uns de leurs nouveaux rôles. Les messages en anglais des mêmes universités, eux, soulignent le grand éventail de services offerts aux étudiants et cherchent à établir une relation personnelle avec ces derniers. En ce qui concerne le profil des étudiants, les messages en anglais semblent plus enclins à gagner la sympathie de ceux-ci en les décrivant de manière très positive. Notre article (Kovács, 2013) montre ainsi clairement que les quatre universités hongroises utilisent diverses stratégies pour se (re)positionner en fonction du public cible.

Du côté des recherches analysant des sites universitaires francophones, les travaux de Gaspard (2013a, 2013b, 2013c) sont particulièrement intéressants. Gaspard (2013a : 53-66) étudie la communication des universités en se basant sur un corpus de dix-huit sites web universitaires francophones. Prenant pour objet d'analyse les textes de présentation des établissements, Gaspard (2013a) relève des constantes d'ordre discursif qui le poussent à considérer ces hypertextes à caractère promotionnel comme un genre de discours à part entière. De plus, Gaspard (2013a) identifie trois types de relations interdiscursives (l'emploi de la formule d'*excellence*, des termes répétés et des destinataires ciblés) qui montrent à quel point la communication des universités emprunte des éléments au discours européen sur l'enseignement supérieur. À la fin, Gaspard (2013a) conclut que le site web universitaire témoigne de la transformation de l'enseignement supérieur tout en mettant en scène un discours promotionnel vantant les mérites des établissements en concurrence⁶⁰.

Dans une autre étude, Gaspard (2013b : 127-147) analyse de façon plus détaillée comment l'eupéanisation de l'enseignement supérieur exerce un impact sur le discours universitaire en ligne. À partir du même corpus que celui employé dans l'article précédent, Gaspard (2013b) montre que le discours en ligne des établissements, qui aurait pour but de refléter une image institutionnelle singulière et spécifique, est surdéterminé, dans une certaine mesure, par l'harmonisation des systèmes d'enseignement des États membres de l'Union européenne. L'analyse de Gaspard (2013b) démontre que l'influence de l'eupéanisation de l'enseignement supérieur se manifeste dans la présence des mêmes rubriques hypertextuelles ainsi que dans l'emploi des formes lexicales récurrentes.

Dans le cadre d'un autre article, Gaspard (2013c : 189-202) examine comment les textes en ligne de présentation d'universités, qui appartiennent en général à la catégorie des textes descriptifs, peuvent également revêtir un caractère idéologique. En se basant sur les textes de présentation tirés de quatre-vingts sites web universitaires francophones, Gaspard (2013c) identifie des spécificités linguistiques, caractéristiques des textes descriptifs : l'emploi de l'indicatif présent, la présence d'un énonciateur

60 Ajoutons, comme le remarque Gaspard (2013a), que dans le souci de se distinguer dans l'environnement concurrentiel, les universités semblent produire un discours plutôt homogène en employant des stratégies très similaires. Voir à ce propos les résultats des recherches de Sauntson et Morrish (2011) et de Sanigar (2013), présentés plus haut.

impersonnel omniscient, etc. D'après Gaspard (2013c), ces caractéristiques sont au service d'une mise en scène positive et avantageuse de certains aspects des établissements. De plus, Gaspard (2013c) remarque que ce discours qui vise la promotion des établissements témoigne d'un « impératif communicationnel » des universités et cette communication reflète l'influence des processus de marchandisation et de néolibéralisme.

Les premiers travaux qui visent à décrire la communication des universités dans une approche contrastive français-hongrois sont nos propres travaux. Dans un de nos articles (Kovács, 2015a : 274-283), nous analysons, sur la base d'un corpus composé de mots des présidents tirés des sites web de quatre universités françaises et hongroises, l'impact de la transformation de l'enseignement supérieur sur le discours universitaire. Nous étudions d'abord la mise en scène institutionnelle dans les mots des présidents et remarquons que les universités tendent à attirer l'attention sur les nouveaux rôles qu'elles remplissent au sein de la société et utilisent divers moyens linguistiques pour créer une image attractive. De plus, nous identifions trois spécificités interdiscursives : l'usage des superlatifs, l'emploi d'un vocabulaire spécifique basé sur le champ sémantique de la *performance* et sur celui de l'*excellence* (voir plus haut Gaspard, 2013a), qui permettent de promouvoir les établissements dans la concurrence pour les étudiants.

Par la suite, nous nous concentrerons sur quelques recherches qui prennent en compte non seulement les textes présents sur les sites web institutionnels mais également l'aspect visuel ainsi que les spécificités de navigation⁶¹. Dans son article, Barats (2010 : 391-399) étudie les pages d'accueil de dix-sept universités d'Île-de-France en vue d'analyser comment les établissements accueillent les visiteurs et comment les institutions sont mises en scène. En examinant les pages d'accueil, Barats (2010) attire l'attention sur la présence du locuteur (nom de l'établissement, son logotype, etc.) et de l'interlocuteur (identification des divers publics cibles par l'emploi de la formule « Vous êtes »). À part les éléments qui permettent d'établir un lien entre les participants de la situation de communication, Barats (2010 : 395) souligne que « [l]a page d'accueil est un moment clé de la stratégie de marque, de "branding" où l'identification s'articule à la différenciation ». Dans cet esprit, Barats (2010) étudie les signes (logo, devises, photos, vidéos, référence au web 2.0) qui contribuent à constituer l'identité académique et dotent les établissements de caractéristiques distinctives. Au terme de son analyse, Barats (2010) remarque que les sites universitaires d'Île-de-France inscrivent les établissements dans le champ académique par référence à l'histoire, à la modernité, à la formation ou à la science.

L'article de Zhang et O'Halloran (2012 : 87-109) montre des points communs avec celui de Teo (2007), présenté parmi les recherches menées sur des documents écrits.

61 Étant donné que l'analyse des éléments visuels et de la navigation joue peu de rôle dans notre travail, nous nous contenterons de n'évoquer ici que quelques études importantes. Sur la relation du texte, de l'image et de la navigation sur un site web, voir Bonaccorsi (2013).

Zhang et O'Halloran (2012) comparent la page d'accueil de langue anglaise d'une université singapourienne et d'un établissement chinois pour étudier la relation qui y est établie entre l'université et ses (futurs) étudiants. Ils proposent une analyse linguistique et visuelle tout en élargissant leur étude vers l'hypermodalité⁶². Ainsi, Zhang et O'Halloran (2012) analysent non seulement le mode de lecture mais également le mode de navigation, à savoir comment le visiteur peut trouver les différentes informations sur la page d'accueil. Les auteurs constatent, sur la base de diverses spécificités linguistiques et visuelles, que la page d'accueil de l'université singapourienne est plus informelle, dynamique et promotionnelle que celle de l'université chinoise. L'établissement singapourien vise à créer une relation personnelle avec ses étudiants en utilisant un langage qui a des traits informels et en faisant apparaître sur la page des photos d'étudiants. En même temps, l'université chinoise attire l'attention sur ses mérites académiques et souligne son autorité dans le domaine de l'enseignement. Cette institution emploie un langage formel et met en scène sur sa page d'accueil un de ses bâtiments. À la fin de leur analyse, Zhang et O'Halloran (2012) concluent que les choix linguistiques et visuels que font les deux établissements reflètent l'identité qu'ils veulent mettre en valeur.

Dans une étude ultérieure, Zhang et O'Halloran (2013 : 468-485) examinent la page d'accueil du site web d'une université singapourienne d'un point de vue diachronique afin d'identifier les changements survenus dans l'usage des éléments visuels et dans la navigation. Les auteurs analysent six versions de la page d'accueil datant de la période entre 1998 et 2012. Lors de leur enquête, Zhang et O'Halloran (2013) constatent que les couleurs employées sur la page d'accueil attirent, de façon de plus en plus efficace, l'attention des étudiants potentiels. De plus, les images se concentrent davantage sur la vie étudiante, sur le campus et moins sur l'enseignement et la recherche qui ont été mis en scène auparavant. Quant à la navigation, les auteurs remarquent qu'au fil du temps plusieurs pages ont été ajoutées à la structure du site qui soulignent les relations que l'université entretient avec les médias et les entreprises, et des liens vers des réseaux sociaux font également leur apparition. Enfin, Zhang et O'Halloran (2013) concluent que la promotion joue un rôle grandissant sur le site web universitaire analysé et elle contribue à transformer l'image de l'établissement.

Dans ses études, Eitler (2011a, 2012) analyse la communication de quelques universités hongroises via la page d'accueil de leur site web institutionnel. Eitler (2011a : 162-168) étudie les pages d'accueil de langue anglaise de trois universités hongroises et montre que les pratiques de communication des établissements sont en train de changer. Eitler (2011a) constate que l'emploi des diverses caractéristiques du langage promotionnel et informel ainsi que les éléments visuels présents sur les pages modifient considérablement l'image que les universités cherchent à refléter et la relation qu'elles envisagent de créer avec leurs étudiants. Dans un article ultérieur, Eitler (2012 :

62 « The new interactions of word-, image-, and sound-based meanings » (Lemke, 2002 cité par Zhang et O'Halloran, 2012). (Les nouvelles interactions des significations basées sur les mots, les images et les sons. Traduit par l'auteur.)

117-125) se propose d'examiner les pages d'accueil de langue hongroise de trois autres établissements hongrois. Eitler (2012) remarque la présence du langage informel et promotionnel (par exemple l'emploi des slogans) dans la communication des trois universités, ce qui semble également être renforcé par des moyens visuels. Néanmoins, quant à la relation établie entre les établissements et leurs étudiants, Eitler (2012) constate qu'à part le nouveau type de rapport basé sur l'égalité, celui soulignant la hiérarchie est aussi mis en scène.

Certains de nos travaux (Kovács, 2014, 2015b) se concentrent également sur les pages d'accueil des universités. Afin d'analyser la mise en scène institutionnelle et l'accueil réservé aux étudiants, nous nous appuyons sur un corpus composé des pages d'accueil de deux universités françaises et hongroises (Kovács, 2014 : 793-799), puis ajoutons à ce corpus, dans une étude ultérieure, deux pages françaises et deux pages hongroises (Kovács, 2015b : 120-128). Notre analyse linguistique et visuelle montre que les universités hongroises mettent en valeur leurs traditions (nom latin de l'établissement et date de fondation) mais leur page d'accueil contient également des spécificités (slogans et noms de marque) qui remplissent une fonction promotionnelle (Kovács, 2014). En même temps, les universités françaises mettent en scène tant linguistiquement que visuellement une image moderne et s'adressent directement à leurs (futurs) étudiants. Le corpus élargi (Kovács, 2015b) semble corroborer les résultats de l'étude antérieure. Dans le cas des établissements hongrois, les bandeaux transversaux en haut des pages attirent l'attention sur les grandes traditions universitaires mais, par exemple, la référence à des prix reçus par des universités et d'autres spécificités linguistiques confèrent aux pages une touche promotionnelle. Les universités françaises reflètent une image résolument moderne et mettent en avant des photos d'étudiants pour capter l'attention de leurs camarades potentiels.

Tomášková (2015a : 77-100) explore dans son étude comment les éléments multimodaux des sites web universitaires visent à promouvoir les formations et les possibilités de recherche offertes par les établissements et, par conséquent, à attirer l'attention des futurs étudiants sur les atouts des universités. L'article est basé sur l'analyse d'un corpus composé des pages d'accueil et des sites dédiés aux futurs étudiants de trois universités (anglaise, américaine et tchèque). Tomášková (2015a) se concentre sur l'analyse de la communication non verbale à travers les photos et images présentes sur les sites web universitaires et constate que celles-ci montrent diverses facettes de la vie universitaire et mettent en valeur les étudiants en train d'exécuter différentes actions. De plus, l'auteure remarque que grâce à leurs caractéristiques (angle, distance, etc.) les images permettent aux futurs étudiants de s'identifier à leurs camarades présents sur les photos. Ce qui ressort donc de l'étude de Tomášková (2015a), c'est que les établissements emploient des éléments visuels afin de s'adresser efficacement aux futurs étudiants mais ils présentent également des différences sociales et culturelles. Si les sites web des universités anglaise et américaine contiennent un plus large éventail d'éléments visuels qui sont précieusement choisis pour souligner le message diffusé par les textes, sur la page de l'établissement tchèque figurent moins d'éléments visuels qui sont surtout

employés comme de simples illustrations. Selon Tomášková (2015a), ces différences s'expliquent par le fait que la marchandisation influençant l'enseignement supérieur est un phénomène plus récent en République tchèque que dans les pays anglo-saxons.

Dans un autre article, Tomášková (2015b : 91-104) analyse quinze sites web universitaires (sept anglais, quatre américains et quatre tchèques) dans leur langue originale afin de révéler comment les moyens verbaux, visuels et la structure des sites interagissent pour créer le message que les établissements cherchent à transmettre. L'étude de Tomášková (2015b) attire l'attention sur le fait que les sites institutionnels sont caractérisés par une polyphonie verbale, car plusieurs voix y sont présentes : certains sites faisant partie du corpus accueillent également des blogs tenus par des étudiants. Tomášková (2015b) constate qu'afin d'assurer la cohésion et la cohérence des sites, les textes et les images présents sur une page sont étroitement liés, et ces pages individuelles sont ensuite intégrées dans le site par le biais d'une structure bien réfléchie. À part la structure, l'objectif communicatif assure la cohérence des sites, cet objectif n'étant pas autre que de valoriser l'établissement.

Dans cette partie, nous venons de passer en revue les résultats des recherches analysant des sites web universitaires. À l'instar des documents écrits, les sites web démontrent également que la transformation de l'enseignement supérieur exerce un impact important sur la communication des universités comme en témoignent les travaux de recherche effectués sur des textes de sites web institutionnels (Sauntson, Morrish, 2011 ; Kovács, 2012, 2013, 2015a ; Gaspard, 2013a, 2013b, 2013c ; Sanigar, 2013), sur des pages d'accueil (Barats, 2010 ; Eitler 2011a, 2012 ; Zhang, O'Halloran, 2012, 2013 ; Kovács 2014, 2015b) et sur des sites web entiers (Tomášková, 2015a, 2015b).

2.4. POSITIONNEMENT DU SUJET DE RECHERCHE DE L'OUVRAGE

Le sujet de cet ouvrage s'inscrit dans la lignée des études qui traitent les spécificités de la communication universitaire contemporaine. Nous nous sommes fixé comme objectif d'analyser un corpus constitué de sites web universitaires français et hongrois (pour la présentation détaillée du corpus, voir *chapitre 3*) afin d'identifier, dans une approche contrastive, les principales caractéristiques génériques, et plus particulièrement les spécificités linguistiques de la communication universitaire, et d'observer comment les tendances esquissées brièvement plus haut apparaissent sur les sites de notre corpus.

Notre travail se situe à mi-chemin entre les deux types de recherches qui viennent d'être présentées et se range parmi les études ayant pour objet l'analyse des textes des sites web institutionnels. Si notre corpus se compose de sites web, nous nous concentrerons essentiellement sur l'analyse de trois genres de discours présents sur les sites : les mots des présidents (*chapitre 4*), les hypertextes s'adressant aux étudiants (*chapitre 5*) et les descriptifs de programmes de formation (*chapitre 6*). Notre étude tourne avant tout autour des divers aspects linguistiques et génériques des textes, les points de vue

visuel et navigationnel n'y acquièrent qu'une place mineure (notamment dans le cas des hypertextes). Cela dit, si notre travail est basé sur des sites web, l'analyse s'articule principalement autour des textes présents sur ces sites.

Comme il ressort du bref aperçu des recherches antérieures, les études portant sur la communication des universités françaises (ou francophones) ne sont pas nombreuses, celles concernant les établissements d'enseignement supérieur hongrois le sont encore moins. Notre travail a donc l'ambition de jouer un rôle de pionnier dans la description des caractéristiques linguistiques et génériques des sites web universitaires dans une approche contrastive français-hongrois. Par ce biais, cet ouvrage contribuera à une meilleure compréhension des processus en jeu dans la transformation de l'enseignement supérieur contemporain.

Chapitre 3

Méthodologie de la recherche

3.1. INTRODUCTION

Tout travail de recherche scientifique suppose une méthodologie bien élaborée. Par conséquent, ce chapitre de notre ouvrage est dédié à la description détaillée de la méthodologie de notre recherche. D'abord, nous présenterons brièvement les fondements théoriques de notre recherche : l'analyse du discours, l'analyse du genre, la sociolinguistique et l'analyse contrastive. Puis, nous expliquerons les objectifs de notre travail et la composition de notre corpus. Ensuite, nous détaillerons les méthodes d'analyse appliquées lors de l'étude des textes. Enfin, nous concluerons ce chapitre par quelques remarques sur les limites de notre recherche.

3.2. FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

3.2.1. Analyse du discours

Notre recherche s'inscrit dans la lignée des études employant comme cadre méthodologique l'analyse du discours. Comme l'affirme Longhi (2018 : 7), « le syntagme "analyse du discours" recouvre une pluralité d'approches, liées à des enjeux historiques, institutionnels, académiques, etc. Il y a derrière la dénomination de cette discipline une grande hétérogénéité [...] ». De leur côté, Boutet et Maingueneau (2005 : 16) posent la question de savoir si, dans le cas de l'analyse du discours, nous pouvons parler d'une discipline, d'un ensemble hétérogène de courants ou d'un mélange des deux. Il s'agit en effet d'un domaine de recherche particulièrement vaste⁶³, par conséquent il n'est pas surprenant de constater que certaines définitions sont très larges : « the analysis of language in use »⁶⁴ (Brown, Yule, 1983 : 1), « the study of language-in-use »⁶⁵ (Gee,

63 Remarquons que l'analyse du discours ne se limite pas uniquement aux sciences du langage, diverses autres disciplines comme l'histoire, la philosophie, la sociologie, l'anthropologie ou l'ethnographie l'utilisent également pour leurs besoins de recherche. Étant donné que notre recherche est ancrée dans la linguistique, nous ne nous occuperons pas ici des autres aspects de l'analyse du discours. Sur les relations entre l'analyse du discours et d'autres disciplines voir, par exemple, Beaugrande et Dressler (2000 : 42-43), Plantin (2002), Oger et Ollivier-Yaniv (2003), Masquelier (2005), Oger (2005), sur celles entre l'analyse du discours et la linguistique textuelle voir Adam (2015 : 30-31) et Bronckart (2019 : 241-257).

64 L'analyse de la langue en usage. Traduit par l'auteur.

65 L'étude de la langue en usage. Traduit par l'auteur.

2011 : 8), « a study of language use beyond the sentence boundaries »⁶⁶ (Bhatia, 1993 : 3), « examining aspects of the structure and function of language in use »⁶⁷ (Johnstone, 2008 : 4), « l'analyse du discours (AD) entend décrire le fonctionnement du discours en situation » (Amossy, 2008 : 1), « l'AD ne travaille pas sur la langue comme système, elle travaille sur l'usage de la langue » (Mazière, 2015 : 7), alors que d'autres plus restreintes et sans doute plus précises : « l'analyse du discours [...] vise à rapporter les textes, à travers leurs dispositifs d'énonciation, aux lieux sociaux qui les rendent possibles et qu'ils rendent possibles » (Maingueneau, 2009 : 18-19), « discipline connexe de la linguistique qui étudie la structure d'un énoncé supérieur à la phrase (*discours*) en le rapportant à ses conditions de production »⁶⁸. Il nous semble important de remarquer que certains considèrent l'analyse du discours, de façon encore plus restrictive, comme l'équivalent de l'analyse conversationnelle⁶⁹.

À la suite de ces quelques définitions, rappelons très brièvement des éléments d'information historiques⁷⁰ à propos de l'analyse du discours⁷¹. L'analyse du discours peut être considérée comme un domaine de recherche relativement récent, car elle émerge au cours des années 1960 aux États-Unis, en France et en Angleterre. Aux États-Unis, elle réunit divers courants théoriques comme l'ethnographie de la communication, l'ethnométhodologie ou l'analyse conversationnelle et elle est fortement influencée par les autres branches de la linguistique et la philosophie. En France, l'année 1969 marque une étape importante pour l'analyse du discours, car c'est l'année où est publié le numéro spécial *L'Analyse du discours* de la revue *Langages*. Avec cette publication, le responsable du numéro, le linguiste Jean Dubois a l'idée d'élargir le domaine des études linguistiques sur les relations entre la langue et la société. En 1969 paraît également le livre *Analyse automatique du discours* du philosophe Michel Pêcheux dont les travaux s'inspirent du marxisme, de la psychanalyse et de la linguistique structurale pour dévoiler l'idéologie présente dans les textes. À part ces deux ouvrages, *L'Archéologie du savoir* de Michel Foucault, paru également en 1969, aura une influence importante sur l'analyse du discours en France. Par la suite, l'analyse du discours française s'inspirera également de la pragmatique, des théories de l'énonciation et de la linguistique textuelle. Enfin, il faut remarquer qu'en Angleterre et dans le monde anglo-saxon se développe à partir

66 L'étude de l'usage de la langue au-delà des limites de la phrase. Traduit par l'auteur.

67 Examiner les aspects de la structure et de la fonction de la langue en usage. Traduit par l'auteur.

68 Encyclopédie Larousse en ligne, http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/analyse_de_du_discours/43835 (Date de consultation : le 30 juin 2024).

69 Voir par exemple l'ouvrage *Discourse strategies* de John J. Gumperz. Citons à titre d'illustration : « A general theory of discourse strategies must therefore begin by specifying the linguistic and socio-cultural knowledge that needs to be shared if conversational involvement is to be maintained [...] » (Gumperz, 1982 : 3). (La théorie générale des stratégies de discours doit commencer par spécifier les connaissances linguistiques et socioculturelles qui doivent être partagées pour maintenir l'implication dans une conversation. Traduit par l'auteur.) Nous pouvons également évoquer le livre intitulé *An Introduction to Discourse Analysis* de Malcolm Coulthard. Pour Coulthard (1985 : 3), l'analyse du discours est « the analysis of situated speech or spoken discourse ». (L'analyse du discours est l'analyse de la parole en situation ou du discours oral. Traduit par l'auteur.)

70 Pour ce bref parcours historique, nous nous appuyons sur Maingueneau (2014a) et Mazière (2015).

71 La notion d'*analyse du discours* (*discourse analysis*) a été introduite par le linguiste Zellig S. Harris. Voir à ce propos Harris (1952).

des années 1990 l'analyse critique du discours (*Critical Discourse Analysis*)⁷² qui vise à étudier comment les dysfonctionnements sociaux, tels que le pouvoir et l'inégalité, sont mis en scène et reproduits dans le discours.

De manière générale, nous pouvons constater à partir des définitions évoquées plus haut que l'analyse du discours « accorde une attention particulière au fait que le sens se construit en contexte et en situation, au fil du discours et en relation avec d'autres discours » (Krieg-Planque, 2014 : 86). Cela dit, lors de l'analyse, il est particulièrement important de prendre en compte le contexte socioculturel et économique et la dimension intertextuelle. Ajoutons également qu'au fil de la recherche la question que nous nous poserons n'est pas seulement « De quoi on parle ? » mais aussi « Comment c'est dit ? »⁷³. Notre étude portera donc sur les spécificités génériques et linguistiques des textes dans une approche descriptive : il s'agira de décrire, d'analyser et d'interpréter des faits de langue.

Avant de terminer cette brève présentation de l'analyse du discours, jetons encore un coup d'œil sur la notion de discours⁷⁴. Tout d'abord, une précision s'impose quant à l'utilisation des notions de texte, discours et genre. À ce propos, nous citons Rastier (1989 : 40) qui affirme qu'« [...] un discours s'articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un même champ. Si bien qu'un *genre* est ce qui rattache un *texte* à un *discours* »⁷⁵. Ajoutons à cela avec Adam (2012 : 14) qu'« *il n'y a pas de texte sans genre*⁷⁶ et c'est par le système de genre d'une formation socio-historique donnée que la textualité s'articule à la discursivité ». C'est dans ce sens que nous comprenons ces trois notions dans cet ouvrage. De plus, pour aller plus loin dans la définition du discours, Maingueneau (2014a : 19-25) énumère huit idées directrices. Le discours est une organisation au-delà de la phrase, c'est-à-dire qu'il mobilise des structures qui ne sont pas toujours celles de la phrase. Le discours est une forme d'action, car il permet d'agir sur autrui⁷⁷. Le discours est interactif étant donné qu'il met en situation deux ou plusieurs personnes. Le discours est contextualisé, il est donc ancré dans un contexte donné⁷⁸. Le discours est pris en charge par un sujet, un « je » qui sert de point de repère personnel, temporel et spatial. Le discours est régi par des normes, des règles⁷⁹ qu'il faut respecter. Le discours est pris dans un interdiscours, il entretient ainsi des relations avec d'autres discours. Enfin, le discours construit

72 Voir par exemple Fairclough (1989, 1993, 1995), Blommaert (2005) et Van Dijk (2014).

73 À l'aide de ces deux questions, Krieg-Planque (2014 : 42-43) fait la distinction entre l'analyse du contenu et l'analyse du discours.

74 Pour la précision, remarquons avec Baylon (1991 : 235) que « [l]e mot *discours* est un terme polysémique : certains en ont une conception très restreinte, d'autres en font un synonyme très lâche de "texte" ou d'"énoncé".

75 Caractères italiques dans l'original.

76 Caractères italiques dans l'original.

77 Pour la théorie des actes de langage, voir *chapitre 5*.

78 Précisons que sous contexte nous pouvons comprendre le contexte situationnel, le contexte linguistique ou cotexte et la connaissance du monde (Maingueneau, 2014b : 15).

79 Pensons, par exemple, aux maximes conversationnelles de Grice. Voir par exemple Zufferey et Moeschler (2012 : 117).

socialement le sens dans le cas des interactions, donc ce dernier est construit et reconstruit dans les pratiques sociales.

Nous venons d'esquisser dans les grandes lignes ce domaine de recherche très hétérogène qu'est l'analyse du discours et qui nous servira de cadre méthodologique pour l'analyse de notre corpus. Par la suite, nous nous intéresserons à l'analyse du genre qui sera également appliquée lors de l'étude de notre corpus.

3.2.2. Analyse du genre

L'analyse du genre est un domaine de recherche particulièrement dynamique qui puise dans de nombreuses disciplines telles que, entre autres, l'analyse du discours. L'analyse du genre s'est vu considérablement développée par des chercheurs travaillant sur le discours académique et scientifique, en particulier dans le domaine de l'enseignement de l'anglais langue seconde (voir les travaux de Bhatia, 1993, 1997 et de Swales 1990, 2004).

En effet, le genre de discours⁸⁰ est une notion-clé dans l'analyse du discours et dans celle du genre également. Afin de catégoriser les divers genres qui correspondent à des normes précises⁸¹, il existe plusieurs typologies basées sur différents critères (Maingueneau, 2014b : 48-52).⁸² Les typologies communicationnelles prennent en considération l'objectif communicationnel et distinguent, par exemple, des genres de discours prescriptifs, didactiques, etc. Les typologies basées sur des situations de communication attirent l'attention sur les conditions sociohistoriques de la production des genres et identifient parmi ces derniers des variantes comme, par exemple, l'entretien d'embauche, le talk-show, etc. Enfin, les typologies linguistiques et discursives se concentrent sur les propriétés énonciatives des genres.

Il nous paraît important d'insister sur le fait que la notion de genre, ses caractéristiques et ses possibilités de typologisation laissent entendre qu'il s'agit d'une notion statique. De leur côté, Adam et Heidmann (2004 : 62) proposent une approche plus dynamique avec l'introduction des concepts de généricité et d'effets de généricité. La généricité est définie comme « la mise en relation d'un texte avec des catégories génériques

80 Précisons que la terminologie de l'analyse du discours foisonne de notions telles que *type de texte*, *genre de texte* ou *genre de discours*. Les deux premières relèvent essentiellement – mais non exclusivement – du domaine de la linguistique textuelle allemande (*Textlinguistik*), voir à ce propos Adam (2017 : 26-37). Selon Bronckart et Lousada (2015 : 9-10), la différence entre *genre de discours* et *genre de texte* réside dans l'approche. Dans le premier cas, on considère que l'usage de la langue est régi par les pratiques sociales d'une sphère d'activité, alors que dans le deuxième, la généricité relève de l'ordre sémiotique. Cette différence prise en compte, nous opterons dans cet ouvrage pour l'emploi du terme *genre de discours*. De plus, ajoutons avec Maingueneau (2014b) qu'il existe une certaine confusion entre l'emploi des notions de *genre de discours* et de *type de discours* qui peuvent être définies comme suit : « les genres de discours relèvent de divers types de discours, associés à de vastes secteurs d'activité sociale » (Maingueneau, 2014b : 50) ou, comme l'affirme Longhi (2018 : 60), « le texte tel qu'il nous est accessible s'inscrit dans un genre de discours, lui-même rattaché à un type de discours ».

81 Parmi ces normes, nous pouvons évoquer les statuts et les rôles des partenaires, les circonstances, le médium, les thèmes, la longueur et le mode d'organisation du texte ainsi que les ressources linguistiques employées (Maingueneau, 2009 : 69).

82 Sur les différentes possibilités de typologisation, voir aussi Adam (2017 : 37-47).

ouvertes »⁸³, et à propos de la notion d'effets de généricité, Adam et Heidmann (2004 : 62) remarquent que « [d]ès qu'il y a texte – c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'une suite d'énoncés forme un tout de communication –, il y a effet de généricité – c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours ». Ainsi, « [p]lutôt que de classer les textes dans une catégorie – leur *appartenance* –, il est intéressant d'observer les potentialités génériques qui les traversent – leur *participation* à un ou plusieurs genres » (Adam, 2012 : 20)⁸⁴, cela permettant de traiter la mixité générique et « d'entrer dans la complexité des faits de discours » (Adam, 2012 : 20). Adam (2017) propose donc de parler de séquences textuelles (descriptive, narrative, argumentative, explicative et dialogale) afin de rendre compte au mieux de l'hétérogénéité compositionnelle des textes. Selon la conception d'Adam (2017 : 30), ces séquences textuelles s'organisent par la suite dans des « formes génériques plus complexes ».

Notre travail de recherche se basera, à part l'analyse du discours, sur des principes de l'analyse du genre. Nous identifierons les diverses propriétés des textes qui nous permettront de considérer ces derniers comme relevant, peu ou prou, d'un genre de discours⁸⁵. De plus, lors de l'analyse, nous tenterons également de révéler comment les spécificités des différents genres (ou plutôt des séquences textuelles) peuvent se mêler et créer des genres en quelque sorte hybrides manifestant la mixité générique.

Pour conclure, nous venons d'évoquer quelques notions fondamentales à propos de l'analyse du genre qui est étroitement liée à l'analyse du discours. Nous continuerons par la brève présentation de la sociolinguistique qui fait également partie, dans un sens large, des fondements théoriques de notre recherche.

3.2.3. Sociolinguistique

À l'instar de celles de l'analyse du discours, les définitions concernant la sociolinguistique⁸⁶ sont également nombreuses. Cette dernière est souvent associée, dans un sens strict, au nom de William Labov et comprise comme une recherche à visée quantitative mettant l'accent sur la corrélation entre les variables sociales et les variables linguistiques (voir Labov, 1991). De leur côté, Boutet et Maingueneau (2005 : 19) définissent la sociolinguistique comme une branche de la linguistique dont « l'objet est a priori le recueil et l'observation de l'activité de langage effective, dans toute la complexité de sa réalisation sociale ». Dans un sens plus large, « [s]ociolinguistics [...] is that part of

83 Précisons encore avec Adam (2012 : 19) qu'« [e]n parlant de *généricité*, il s'agit, par le suffixe *-ité*, de mettre en évidence le fait que les classes dont nous parlons ne sont que des potentialités attributives. Un texte n'appartient jamais que graduellement – plus (+) ou moins (–) ou pas du tout (0) – à telle ou telle classe textuelle ou discursive ». À propos de la généricité, voir aussi Adam (2011).

84 Caractères italiques dans l'original.

85 Les recherches sur les différents genres liés à l'enseignement supérieur ne sont pas rares. Voir par exemple l'étude de Maingueneau (2002) sur les rapports de soutenance de thèse et celle de Bordet (2011) sur les résumés de thèse.

86 Pour un bref aperçu sur la sociolinguistique, voir aussi Kontra (2003 : 31-34) et Cseresnyési (2004 : 18-23).

linguistics which is concerned with language as a social and cultural phenomenon »⁸⁷ (Trudgill, 2000 : 21), autrement dit, ce domaine de la linguistique est entendu comme « tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel » (Baylon, 1991 : 35).

C'est dans le sens large proposé par Baylon (1991) et Trudgill (2000) que nous comprendrons la sociolinguistique dans le présent ouvrage. Afin d'étudier la relation entre la langue et le contexte socioculturel, nous nous appuierons essentiellement sur l'analyse des divers registres de langue présents dans notre corpus et prendrons également en compte la dimension sociolinguistique des personnes lors de l'analyse. Cela nous permettra de saisir comment les établissements d'enseignement supérieur emploient la langue dans un contexte socioculturel changeant et d'identifier les fonctions remplies par les différents registres de langue.

Nous venons de présenter en quelques mots certains aspects importants de la sociolinguistique du point de vue de notre recherche. Par la suite, nous nous intéresserons à l'analyse contrastive qui viendra également compléter notre travail.

3.2.4. Analyse contrastive

L'analyse contrastive est considérée comme une étude des éléments de deux langues dans le but d'identifier leurs différences et ressemblances. Dans le présent ouvrage, il ne s'agit pas d'une mise en parallèle rigoureuse de tous les faits de langue repérés dans notre corpus mais nous aurons recours à l'analyse contrastive au cas où des remarques nous semblent nécessaires afin de comprendre les différences de fonctionnement du français et du hongrois. Ainsi, nous insisterons, par exemple, plus longuement sur les différences de l'expression des personnes.

En conclusion, ces courants théoriques présentés brièvement plus haut, en particulier l'analyse du discours et l'analyse du genre, complétés de certains aspects de la sociolinguistique et de l'analyse contrastive, nous serviront de fil conducteur pour notre recherche dont les objectifs précis seront détaillés dans la partie suivante.

3.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Notre recherche a pour objectif principal d'analyser les caractéristiques génériques et linguistiques de la communication universitaire contemporaine sur la base d'un corpus composé des sites web de huit établissements français et hongrois et d'identifier l'impact du contexte socioculturel et économique sur la communication de ces derniers. Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative qui vise la « compréhension en profondeur » du phénomène, ainsi il ne s'agit pas de « favoriser [...] la généralisation

87 La sociolinguistique est une branche de la linguistique qui considère la langue comme un phénomène social et culturel. Traduit par l'auteur.

des résultats » mais plutôt de « faciliter la compréhension » du phénomène en question (Poisson, 1991 : 12).

Quant aux objectifs précis de notre recherche, nous les présenterons ici autour de quatre questions de recherche qui nous serviront de points de repère tout au long de ce travail.

(1) Comment l'université et ses étudiants sont-ils représentés dans les textes ?

Cette première question de recherche nous permet de nous interroger sur la mise en scène textuelle des établissements et des étudiants. Nous nous intéresserons à la description de ces deux acteurs majeurs de la vie universitaire, aux caractéristiques mises en avant et à l'image que ces textes reflètent sur l'établissement et les étudiants.

(2) Quel type de relation l'établissement cherche-t-il à créer avec ses étudiants à travers les textes ?

Cette deuxième question de recherche se concentre sur l'expression de la relation interpersonnelle dans les textes. Nous analyserons les différents moyens linguistiques qui sont utilisés pour établir un rapport entre l'université et ses étudiants et la nature de la relation qui est ainsi créée.

(3) Quel rapport les textes entretiennent-ils avec d'autres discours ?

Cette troisième question de recherche envisage d'explorer les relations intertextuelles qu'établissent les textes avec d'autres discours (p. ex. discours managérial et économique, discours européen sur l'enseignement supérieur, discours promotionnel, etc.). Nous nous proposerons d'étudier l'influence de divers discours sur la communication des universités.

(4) Existe-t-il des différences entre les sites web universitaires français et hongrois ?

Cette quatrième question de recherche a pour objectif de révéler si des différences se manifestent entre les établissements français et hongrois quant à leur communication via les sites web institutionnels. L'analyse contrastive des spécificités linguistiques nous permettra d'aborder les différences qui se présentent dans la communication et, au-delà, celles qui existent dans la structure même de ces deux langues.

Nous venons de présenter les objectifs de notre recherche sous forme de quatre questions de recherche. Ces questions nous guideront tout au long de ce travail afin de découvrir les spécificités génériques et linguistiques des textes.

3.4. COMPOSITION DU CORPUS

Comme l'affirme Longhi (2018 : 39), « le corpus est un construit, et sa construction dépend des enjeux que l'on fixe à la recherche ». À ce propos, Krieg-Planque (2014 : 45) remarque à juste titre que « [t]oute analyse suppose la capacité à identifier des observables pertinents, et les disciplines ou spécialités se définissent souvent à travers les observables qu'elles se donnent comme étant appropriés à leurs objets et questionnements ». Prenant en compte l'importance de la communication des établissements d'enseignement supérieur à travers leur site institutionnel, nous avons choisi comme

observables les sites web de huit universités françaises et ceux de huit universités hongroises. Afin d'avoir un corpus relativement homogène, nous avons appliqué deux critères de sélection, à savoir le statut des établissements et leur ancrage territorial. Ainsi, les universités figurant dans notre corpus appartiennent, sans exception, à l'enseignement supérieur public⁸⁸ et se situent à divers points du pays⁸⁹.

Les *tableaux 1* et *2* ci-dessous résument quelques détails importants quant aux établissements constituant notre corpus. Voici d'abord les universités françaises :

*Tableau 1. Le corpus – Universités françaises*⁹⁰

Université	Siège	Site web
Université Paris 13	Villetaneuse	www.univ-paris13.fr
Université de Strasbourg	Strasbourg	www.unistra.fr
Université Savoie Mont Blanc	Chambéry	www.univ-savoie.fr
Université Toulouse 1 Capitole	Toulouse	www.ut-capitole.fr
Université de Toulon	Toulon	www.univ-tln.fr
Université d'Orléans	Orléans	www.univ-orleans.fr
Université Paul-Valéry – Montpellier 3	Montpellier	www.univ-montp3.fr
Université Grenoble Alpes	Grenoble	www.univ-grenoble-alpes.fr

Voyons ensuite les données concernant les établissements hongrois :

*Tableau 2. Le corpus – Universités hongroises*⁹¹

Université	Siège	Site web
Université Eötvös Loránd	Budapest	www.elte.hu
Université de Pécs	Pécs	www.pte.hu
Université de Debrecen	Debrecen	www.unideb.hu
Université de Szeged	Szeged	www.u-szeged.hu
Université Corvinus de Budapest	Budapest	www.uni-corvinus.hu
Université Széchenyi István	Győr	www.uni.sze.hu
Université de Kaposvár	Kaposvár	www.ke.hu
Université de Miskolc	Miskolc	www.uni-miskolc.hu

88 Précisons que ce constat était valable au moment de la collecte de notre corpus. En raison des changements survenus depuis 2019 dans la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur hongrois, désormais ce n'est que l'Université Eötvös Loránd qui fait partie des institutions publiques. Les autres universités figurant dans notre corpus sont placées sous la tutelle de fondations d'intérêt public.

89 Trois établissements de notre corpus se trouvent dans la capitale ou tout près de celle-ci (un à Villetaneuse, près de Paris et deux à Budapest) alors que les autres sont éparpillés dans le pays.

90 À la suite des changements dans l'enseignement supérieur français, l'Université Paris 13 et l'Université Toulouse 1 Capitole ont changé de nom et s'appellent respectivement, dès le 1^{er} janvier 2020 et 2023, Université Sorbonne Paris Nord et Université Toulouse Capitole.

91 Parmi les établissements hongrois, l'Université de Kaposvár n'existe plus sous ce nom. Elle constitue, depuis le 1^{er} février 2021, un des campus de l'Université hongroise de l'agriculture et des sciences de la vie.

Précisons que notre corpus ne contient pas de sites web entiers, car leur analyse aurait largement dépassé les cadres de cet ouvrage. Sur les sites, nous avons sélectionné trois genres de discours pour cette étude⁹² : les mots des présidents, les hypertextes s'adressant aux étudiants et les descriptifs de programmes de formation. Ces trois genres constituent donc les sous-corpus qui feront respectivement l'objet d'une analyse détaillée⁹³ dans les *chapitres 4, 5* et *6*. La raison pour laquelle nous avons choisi ces trois genres de discours est qu'ils présentent diverses facettes de la communication universitaire. Les mots des présidents servent, entre autres, à souhaiter la bienvenue et présenter l'université, les hypertextes s'adressent aux (futurs) étudiants à l'occasion de l'admission ou de la rentrée universitaire alors que les descriptifs partagent des renseignements sur les formations proposées par les établissements. Ces textes permettent donc de porter un regard critique sur la communication des établissements d'enseignement supérieur.

3.5. MÉTHODES D'ANALYSE

Après avoir présenté la composition de notre corpus, nous tenterons d'expliquer les méthodes employées pour son analyse. Dans le cas des trois genres de discours (les mots des présidents, les hypertextes s'adressant aux étudiants, les descriptifs de programmes de formation), nous emploierons, à quelques exceptions près, les mêmes méthodes d'analyse pour assurer la bonne comparabilité de nos résultats.

Dans un premier temps, nous nous concentrerons sur les aspects génériques des textes. Les mots des présidents et les descriptifs de programmes de formation constituant, selon notre hypothèse, des genres relativement bien circonscrits, nous les étudierons selon les principes de l'analyse du genre (Swales, 1990, 2004 ; Krieg-Planque, Oger, 2010 ; Adam, Heidmann, 2004 ; Adam, 2012, 2017 ; Maingueneau, 2014b). Quant aux hypertextes, ils forment un sous-corpus hétérogène avec divers régimes de parole, ainsi au lieu de l'analyse générique nous opterons pour une étude des actes de langage (Kerbrat-Orecchioni, 2014a ; Krieg-Planque, 2014).

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux caractéristiques linguistiques⁹⁴ des sous-corpus. Nous analyserons la présence des personnes et des non-personnes dans les trois sous-corpus afin de saisir comment les textes construisent la relation interpersonnelle entre l'énonciateur et le co-énonciateur (Maingueneau, 1999 ; Keszler, 2000 ; Domonkosi, 2002 ; Riegel et al., 2004). Dans le cas des descriptifs, nous

92 En effet, il s'agit de trois études de cas, outil de recherche privilégié de la recherche qualitative (Poisson, 1991 : 12).

93 Remarquons que parmi les trois chapitres consacrés à l'analyse des textes, celui s'occupant des descriptifs de programmes de formation (*chapitre 6*) est sensiblement plus bref que les deux autres. La raison n'en est pas une étude volontairement moins élaborée mais le fait que ce genre présente moins de spécificités linguistiques du point de vue de notre recherche. Cependant, malgré cette constatation, nous l'avons bien voulu inclure dans notre corpus afin d'assurer la diversité de ce dernier.

94 Il est important de préciser que dans le cas des hypertextes nous prendrons également en considération l'aspect visuel dans le cas où cela nous semble pertinent.

soulignerons également l'importance des procédés d'impersonnalisation (constructions impersonnelles, nominalisation, constructions passives) qui permettent de priver ces textes de personnes et de les doter d'un caractère factuel (Benetti, Corminboeuf, 2004 ; Riegel et al., 2004 ; H. Varga, 2015). Nous étudierons ensuite les déictiques temporels et spatiaux dans nos sous-corpus pour observer comment ils cherchent à ancrer les énoncés dans la situation d'énonciation (Maingueneau, 1999). La modalisation (modalités d'énoncé et modalités d'énonciation) constituera par la suite un objet d'analyse privilégié, car elle nous permettra de déchiffrer l'attitude de l'énonciateur vis-à-vis de ses énoncés et à l'égard de son co-énonciateur (Bally, 1950 ; Keszler, 2000 ; Le Querler, 2004 ; Gosselin, 2010). Puis, nous analyserons les énoncés repérés dans les sous-corpus selon les actants et identifierons les rôles sémantiques joués par ces derniers (Blanche-Benveniste, 2002 ; Riegel et al., 2004). L'étude de la structure thématique nous permettra d'examiner comment l'énonciateur organise les informations au sein des énoncés (Yaguello, 2003 ; Riegel et al., 2004). Enfin, nous terminerons le parcours des caractéristiques linguistiques par l'analyse du mélange des registres de langue et soulignerons l'importance de ces derniers quand il s'agit de construire l'image de l'établissement et de s'adresser aux étudiants (Szabó, 1997 ; Calvet, 2011). Quant aux hypertextes, nous étudierons en plus la présence des sigles, acronymes et abréviations pour dénommer l'établissement (Barats, 2011) ainsi que les anglicismes.

Dans un troisième temps, dans le cas des mots des présidents, nous jetterons un coup d'œil sur les éléments empruntés à d'autres discours : discours managérial et économique, discours européen sur l'enseignement supérieur, slogans, expressions d'origine latine et citations (Cussó, 2008 ; Gaspard, 2013b). Les slogans et les citations feront également l'objet d'analyse dans le cas des hypertextes mais étant donné qu'ils ne relèvent pas ici du domaine de l'emprunt, nous les avons rangés parmi les caractéristiques linguistiques.

Notre démarche embrasse un large éventail de points de vue afin d'analyser la communication universitaire avec autant de précision que possible et, par ce biais, de démontrer l'influence du contexte socioculturel et économique sur le discours de l'enseignement supérieur contemporain.

3.6. LIMITES DE LA RECHERCHE

À la fin de ce chapitre relatif à la méthodologie de notre recherche, nous sommes amené à émettre quelques réserves et soulever quelques problématiques. Comme toute recherche, notre étude possède également ses propres limites. Nous présenterons ci-dessous quelques difficultés, liées avant tout à la constitution du corpus, qui se sont posées au fil du travail et tenterons d'apporter une réflexion critique sur notre méthodologie tout en essayant de justifier les caractéristiques de notre démarche.

Quant aux spécificités de la constitution du corpus, Maingueneau (2009 : 39-40) remarque :

En analyse du discours, la question de la constitution du *corpus* est essentielle, puisqu'on dispose rarement de données exhaustives et qu'il s'agit, à partir d'un ensemble partiel de données, de tirer des conclusions qui portent sur un ensemble beaucoup plus vaste. [...] Mais le problème se pose différemment selon que l'on a affaire à des *corpus attestés*, indépendants de l'analyste, ou à des *corpus suscités* par l'analyste lui-même pour les besoins de sa recherche [...]. Car, dans ce dernier cas, le chercheur contribue à la constitution du corpus, avec tous les risques que cela implique.⁹⁵

Notre recherche, conçue dans une perspective qualitative⁹⁶, est basée sur un corpus dont les composantes ont été choisies par nos soins. Nous nous appuyons sur seize sites web universitaires pour analyser la communication des établissements français et hongrois et pour en tirer des conclusions. Notre objectif n'est donc pas d'aboutir à des constatations générales et généralisables mais plutôt d'étudier en détail les caractéristiques génériques et linguistiques des textes et de relever les spécificités de l'impact du contexte socioculturel et économique sur la communication des établissements choisis. De plus, afin d'assurer la fiabilité, notre corpus est divisé en trois sous-corpus, les trois genres de discours s'inscrivant dans différentes situations de communication. Ce choix nous permet d'avoir un corpus plus équilibré avec des textes présentant diverses facettes de la communication universitaire.

Notre travail étudie la communication universitaire contemporaine à travers les sites web institutionnels. Du point de vue méthodologique, cette affirmation semble renfermer deux risques. D'un côté, comme le note Krieg-Planque (2009 : 50), « la contemporanéité est souvent présentée comme un handicap pour la recherche ». Nous partageons sa prise de position quand elle réfute cette remarque et ajoutons que la contemporanéité a l'avantage de permettre d'observer et d'analyser les spécificités du monde dans lequel nous vivons. Contribuer à une meilleure compréhension du monde actuel par le biais de la contemporanéité est donc un atout de ce type de recherche. Il faut néanmoins ajouter qu'en raison de la contemporanéité, le chercheur peut se trouver dans la difficulté de prendre du recul et de considérer la situation dans sa globalité. De l'autre côté, les sites web semblent remettre en question une des caractéristiques principales des textes. Citons à ce propos Maingueneau (2014a : 180) :

Sur les sites Web, l'identité même d'un énoncé est problématique. Ce qui apparaît sur l'écran ne définit qu'un état transitoire. En fonction de contraintes qui varient selon le type de site concerné, les contenus des modules peuvent à tout moment se renouveler, chacun selon son rythme, faisant vaciller une des conditions implicites de ce qu'on appelle traditionnellement un texte : la stabilité.

95 Caractères italiques dans l'original.

96 Notre travail suit avant tout une démarche qualitative mais dans les cas où cela nous semble pertinent, nous présenterons également les données chiffrées de notre corpus sous forme de tableaux.

Certes, le contenu des sites web change d'un moment à l'autre⁹⁷ mais grâce à la documentation précise des dates de téléchargement, nous pouvons porter un regard d'analyse de façon synchronique sur un état de choses, valable à un moment donné, et fonder nos réflexions sur un corpus qui présente l'avantage d'être ancré dans le présent.

Ce chapitre nous a permis de présenter la méthodologie de notre recherche. À la suite des réflexions portées sur les fondements théoriques de notre recherche, ses objectifs, la composition du corpus, les méthodes d'analyse et les limites de notre travail, nous sommes prêt à entamer l'analyse des trois genres de discours : les mots des présidents (*chapitre 4*), les hypertextes s'adressant aux étudiants (*chapitre 5*) et les descriptifs de programmes de formation (*chapitre 6*).

97 Ce problème a été aussi évoqué, entre autres, par Mautner (2005a : 818) : « [a]ll web-based material is ephemeral potentially, and most of it is in actual fact. The text collection from which you may wish to build a corpus is changing constantly under your very eyes ». (Tous les documents disponibles en ligne sont potentiellement éphémères, et la plupart d'entre eux le sont en réalité. Les textes choisis pour composer un corpus changent sans cesse sous vos yeux. Traduit par l'auteur.) Sanigar (2013 : 91) ajoute à propos de sa recherche : « the ephemeral nature of the web poses a methodological problem. The issue herein is that, on the completion of this study, the corpus of university websites is likely to exist as a snapshot of texts that have since been revised ». (Le caractère éphémère du web pose un problème méthodologique. À l'issue de cette étude, le corpus de sites web universitaires risque d'exister uniquement sous forme de captures instantanées de textes qui sont désormais modifiés. Traduit par l'auteur.)

Chapitre 4

Les mots des présidents

4.1. INTRODUCTION

Notre premier sous-corpus à analyser est constitué de mots des présidents⁹⁸. Les sites web des universités qui figurent dans notre sous-corpus affichent soit sur leur page d'accueil, soit sous la rubrique intitulée *Université* un lien vers un message de bienvenue signé par le président de l'université. Ce mot du président possède, nous semble-t-il, plusieurs fonctions. Considérant les diverses situations de communication, Defays (2009 : 13) identifie selon les missions d'un enseignant universitaire trois types de discours : le discours professoral, le discours scientifique et le discours dit de communication. Le mot du président doit certainement être rangé dans cette dernière catégorie qui, conformément à la situation de communication donnée, peut revêtir un caractère informatif, argumentatif, voire publicitaire (Defays, 2009 : 13). Ces caractéristiques n'existent évidemment pas de façon isolée dans le discours mais s'entrelacent à tel point que parfois même un énoncé considéré comme purement informatif peut être doté d'une coloration argumentative ou publicitaire⁹⁹.

Quant aux propriétés de ces messages de bienvenue, le président y apparaît en tant que représentant de l'institution et devient l'énonciateur, seul ou avec la communauté universitaire, tandis que les divers publics visés (les étudiants en tout premier lieu, mais également les enseignants, chercheurs, partenaires institutionnels et économiques, etc.) se voient accorder le rôle de co-énonciateur. L'acte de communication s'avère unidirectionnel et la transmission du message s'effectue entre le président comme émetteur et les publics visés comme récepteurs.

Comme nous le verrons plus en détail par la suite, nombreux sont les rôles que le mot du président remplit au sein de la communication universitaire. D'abord, tout en mettant en scène l'université et les divers publics cibles, l'institution s'adresse directement aux destinataires et établit un premier contact. Cette prise de contact s'accompagne également d'une invitation à découvrir l'université et à renforcer ainsi le rapport

98 Dans le présent ouvrage, nous utilisons l'expression *le mot du président* pour renvoyer aux messages de bienvenue signés par le dirigeant de l'université, même si, le cas échéant, ce message est signé par une présidente. Afin d'éviter la répétition de mots, nous utilisons parallèlement *mots des présidents*, *messages de bienvenue* ou *message adressé par le président aux étudiants*. Néanmoins, nous tenons à remarquer que le chef de l'université s'appelle en hongrois *rektor* qui n'est pas à confondre avec son « équivalent » français *recteur*, ce dernier étant le responsable d'une académie dans l'Éducation nationale française.

99 Précisons que selon Plantin (1996 : 18), « [t]oute parole est nécessairement argumentative. [...] Tout énoncé vise à agir sur son destinataire, sur autrui, et à transformer son système de pensée ».

entre l'université et les publics cibles. De plus, le mot du président vise non seulement à tisser un premier lien mais également à exprimer l'identité institutionnelle et à mettre en scène une image universitaire attractive. Enfin, ce message de bienvenue a aussi pour vocation de présenter l'éventail de formations et de services proposés par l'université ainsi que de donner des informations sur les possibilités de recherche, sur la localisation de l'institution, etc.

Quant aux aspects quantitatifs des mots des présidents, voici la composition de ce sous-corpus en termes de chiffres.

Tableau 3. *Longueur des mots des présidents*

Université	Longueur du mot du président (mots)
Université Paris 13	436
Université de Strasbourg	365
Université Savoie Mont Blanc	519
Université Toulouse 1 Capitole	428
Université de Toulon	354
Université d'Orléans	418
Université Paul-Valéry – Montpellier 3	167
Université Grenoble Alpes	302
En tout	2989
Université Eötvös Loránd de Budapest	341
Université de Pécs	293
Université de Debrecen	202
Université de Szeged	227
Université Corvinus de Budapest	807
Université Széchenyi István de Győr	181
Université de Kaposvár	347
Université de Miskolc	560
En tout	2958
AU TOTAL	5947

Comme il ressort du *tableau 3*, les mots des présidents français et hongrois se partagent le sous-corpus à égalité presque parfaite avec quelques messages très brefs (p. ex. Université Paul-Valéry – Montpellier 3, Université Széchenyi István) et d'autres bien plus longs (p. ex. Université Savoie Mont Blanc, Université Corvinus de Budapest).

Dans ce qui suit, nous analyserons les mots des présidents de plusieurs points de vue. Dans un premier temps, nous les étudierons sous un aspect générique afin d'identifier la structure du genre du mot du président. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les diverses caractéristiques linguistiques de notre sous-corpus. Enfin,

nous explorerons quelles relations ces messages de bienvenue entretiennent avec d'autres discours.

4.2. GÉNÉRICITÉ¹⁰⁰

L'objectif de cette partie de notre étude est de relever les caractéristiques du mot du président d'un point de vue générique et de saisir quelles sont les spécificités qui permettent de le distinguer des autres genres de discours et, par conséquent, de le considérer comme un genre de discours à part entière. Les définitions concernant les genres de discours sont particulièrement nombreuses dans la littérature, ainsi nous nous contentons d'en évoquer quelques-unes afin d'éclairer les différents aspects importants.

« Tout texte relève d'une catégorie de discours, d'un *genre de discours* »¹⁰¹, affirme Maingueneau (2014b : 48). Et il ajoute qu'« on entend habituellement par genres de discours [...] des dispositifs de communication qui ne peuvent apparaître que si certaines conditions socio-historiques sont réunies » (Maingueneau, 2014b : 50). Si nous rapportons cette définition à notre sous-corpus, nous pouvons dire que le genre du mot du président suppose, entre autres, l'existence d'établissements d'enseignement supérieur qui accordent une place croissante à la mise en valeur de leurs spécificités, la nécessité des universités de communiquer avec leurs (futurs) étudiants et, au-delà, tout un système d'institutions ouvertes aux nouvelles pratiques de communication dans l'environnement concurrentiel actuel. Il nous semble important de souligner cet aspect socio-historique qui détermine l'existence d'un genre ou, comme l'affirme Maingueneau (2014b : 50)¹⁰², nous pouvons « caractériser une société par les genres de discours qu'elle rend possibles et qui la rendent possible ».

Lors de la définition des genres, Krieg-Planque et Oger (2010 : 93) déclarent que ceux-ci « matérialisent des formes routinisées de l'écriture en contexte contraint et portent la trace des enjeux sociopolitiques et institutionnels qu'ils engagent ». Selon ce concept, les genres sont déterminés par le contexte dans lequel ils voient le jour et ils obéissent à des routines d'écriture qui « réduisent la diversité des énoncés possibles » (Krieg-Planque, Oger, 2010 : 92). Cela dit, dans le cas du mot du président, le contexte socioculturel et économique contemporain (voir *chapitre 1*) semble déterminer la mise en forme du message qui reflète les défis auxquels l'enseignement supérieur doit faire face aujourd'hui.

100 Rappelons que la généricité est une notion capable de traiter la mixité générique et souligne l'importance de l'étude des potentialités génériques.

101 Caractères italiques dans l'original.

102 Pour aller encore plus loin, ajoutons avec Maingueneau (2014a : 69) que « [l']étude de l'émergence, de la disparition ou de la marginalisation des genres constitue [...] un observatoire privilégié des changements sociaux ».

4.2.1. Mouvements rhétoriques

De son côté, Swales (1990 : 58) définit le genre comme suit :

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style.¹⁰³

Ce qui retient notre attention dans cette définition, c'est le fait que les événements communicatifs sont considérés comme des genres s'ils partagent un ensemble d'objectifs communicatifs, ces objectifs étant reconnus par les membres de la communauté discursive¹⁰⁴. Ce sont donc les objectifs communicatifs qui, selon la définition de Swales (1990), déterminent la structure des genres et influencent le choix du contenu et du style¹⁰⁵. Ainsi, les représentants du même genre disposent d'une structure grosso modo identique qui est composée d'unités appelées *moves* (mouvements rhétoriques). À ce propos, nous citons de nouveau Swales (2004 : 228) :

A 'move' in genre analysis is a discursal or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse. [...] At one extreme, it can be realized by a clause; at the other by several sentences. It is a functional, not a formal, unit.¹⁰⁶

Un mouvement rhétorique est donc une unité discursive ou rhétorique de longueur variable qui remplit une fonction communicative bien définie dans un discours écrit ou oral.

Prenant pour point de départ la définition de Swales (2004), nous avons analysé notre sous-corpus composé de mots des présidents et remarqué que ceux-ci partageaient des mouvements rhétoriques en commun. Néanmoins, nous pouvons observer quelques différences quant à la présence et à l'ordre de ces mouvements. Les mouvements rhétoriques repérés sont regroupés dans le tableau suivant :

103 Un genre comprend une classe d'événements communicatifs dont les membres partagent un ensemble d'objectifs communicatifs. Ces objectifs sont reconnus par les membres experts de la communauté de discours et constituent ainsi la raison d'être du genre. Cela façonne la structure schématique du discours, et influence et limite le choix du contenu et du style. Traduit par l'auteur.

104 Par communauté discursive nous désignons « les groupes sociaux qui n'existent pas indépendamment de l'énonciation des textes qu'ils produisent et diffusent selon des normes souvent fortement codifiées » (Krieg-Planque, 2014 : 23).

105 Ajoutons avec Krieg-Planque (2014 : 107-108) que les régularités des genres n'englobent pas seulement le contenu et le style mais également et surtout l'organisation syntaxique des énoncés.

106 Dans l'analyse du genre, un « mouvement » est une unité discursive et rhétorique qui remplit une fonction communicative cohérente dans un discours écrit ou oral. [...] Sa mise en forme peut aller d'une proposition jusqu'à plusieurs phrases. C'est une unité fonctionnelle et non pas formelle. Traduit par l'auteur.

Tableau 4. *Mouvements rhétoriques dans les mots des présidents*

Mouvement rhétorique	Étape(s) possible(s)
Souhaiter la bienvenue	Terme d'adresse Phrase de bienvenue Identification des publics cibles
Décrire l'établissement	Histoire Objectifs Positionnement territorial Positionnement en termes de chiffres Enseignement, parcours de formation Recherche Nouveaux rôles de l'établissement Concurrence Partenariats, ouverture Prix obtenus Position dans les classements Programmes professionnels/culturels Infrastructure, campus, services Citation Slogan Alumni
Décrire les (futurs) étudiants	Insertion professionnelle Connaissances, intelligence Mobilité Responsabilité sociale Conditions de vie
Décrire le personnel	
Partager des remarques sur la situation actuelle de l'enseignement supérieur	
Partager un témoignage personnel sur les devoirs du président	
Inviter à découvrir l'établissement	Fonction du site web Phrase/formule d'au revoir

La structure présentée dans le *tableau 4* est un schéma général et assure un cadre qui, comme nous l'avons évoqué plus haut, laisse une place importante aux variations (surtout quant à l'ordre d'apparition des divers mouvements dans les textes). Dans le cas où cela était possible, nous avons divisé le mouvement rhétorique en étape(s), c'est-à-dire en unités au contenu notionnel précis¹⁰⁷. Remarquons que ces divers mouvements rhétoriques montrent clairement que le mot du président peut comporter différentes séquences textuelles (Adam, 2017 : 237). Si les mouvements « souhaiter la bienvenue » et « inviter à découvrir l'établissement » appartiennent à la séquence dialogale,

107 Dans de nombreux cas, deux ou même plusieurs étapes peuvent se manifester dans une seule phrase.

« décrire l'établissement », « décrire les (futurs) étudiants » et « décrire le personnel » relèvent de la séquence descriptive dotée, dans de nombreux cas, d'une orientation argumentative¹⁰⁸. Les mouvements « partager des remarques sur la situation actuelle de l'enseignement supérieur » et « partager un témoignage personnel sur les devoirs du président » semblent également faire partie de la description dotée d'une touche personnelle.

Voyons, dans ce qui suit, les mouvements rhétoriques un par un, accompagnés d'exemples concrets tirés de notre sous-corpus.

4.2.1.1. Souhaiter la bienvenue

Une des principales fonctions communicatives des mots des présidents est de souhaiter la bienvenue aux divers publics cibles, principalement aux étudiants, et d'établir un premier contact. Or, ce qui ressort de notre sous-corpus, c'est qu'aucun des huit mots des présidents français ne contient de terme d'adresse et ce n'est que le président de l'Université d'Orléans qui commence son message par une phrase de bienvenue : *Bienvenue à l'université d'Orléans, de taille humaine*¹⁰⁹, réalisant ainsi l'acte de salutation. Les dirigeants de l'Université Savoie Mont Blanc et de l'Université Paris 13, eux, adressent leur bienvenue au public vers la fin de leur message :

Tous les étudiants, et les étudiants de tous les âges, ainsi que tous nos amis de l'étranger qui viennent en visite à l'Université Savoie Mont Blanc pour étudier, enseigner ou effectuer un temps de leurs recherches sont les bienvenus. (Université Savoie Mont Blanc)

Au nom de toute l'équipe pédagogique de Paris 13, je vous souhaite une bonne rentrée et beaucoup de succès dans vos études. (Université Paris 13)

Cependant, parmi les présidents d'université hongrois, trois s'adressent directement à leur public et identifient leur co-énonciateur¹¹⁰ : *Tisztelt Látogató!* (*Cher Visiteur*¹¹¹, Université Eötvös Loránd), *Kedves Olvasó!* (*Cher Lecteur*, Université Széchenyi István), *Kedves Látogató!* (*Cher Visiteur*, Université Corvinus), et quatre commencent leur message par un acte de salutation, par exemple : *Köszöntöm Önt a Pécsi Tudományegyetem honlapján!*

108 Nous utiliserons au fil de ces pages les notions d'orientation, de coloration ou de dimension argumentative car, comme l'affirme Amossy (2016 : 44), « il faut [...] différencier la dimension argumentative inhérente à de très nombreux discours, de la visée argumentative qui caractérise seulement certains d'entre eux. En d'autres termes, la simple transmission d'un point de vue sur les choses, qui n'entend pas expressément modifier les positions de l'allocutaire, ne se confond pas avec une entreprise de persuasion soutenue par une intention consciente et offrant des stratégies programmées à cet effet ».

109 Les exemples tirés de notre corpus seront mis en italique tout au long de notre analyse.

110 Remarquons qu'en règle générale dans des situations de communication publiques, on a tendance à éviter l'adresse directe en français. Pensons, par exemple, à l'expression *prière de*.

111 Tout au long du chapitre, les traductions des exemples hongrois sont nos propres traductions.

(*Je vous souhaite la bienvenue sur le site web de l'Université de Pécs, Université de Pécs*). Il n'y a donc que le mot du président de l'Université de Szeged qui se distingue des autres par un message dans lequel le mouvement rhétorique de « souhaiter la bienvenue » n'est pas présent.

Parmi les mots des présidents hongrois, il nous semble important d'insister sur deux exemples. Le dirigeant de l'Université de Kaposvár réalise à l'intérieur d'une seule phrase deux mouvements rhétoriques qui correspondent à deux actes de langage, à savoir « souhaiter la bienvenue » et « inviter à découvrir l'établissement » :

Köszöntöm Önt a Kaposvári Egyetem honlapján, kérem, ismerje meg modern és a fejlődés iránt elkötelezett intézményünket. (Université de Kaposvár)

Bienvenue sur le site web de l'Université de Kaposvár. Faites connaissance avec notre établissement moderne et engagé dans la voie du développement.

Cet exemple est particulièrement parlant, la prise de contact est immédiatement accompagnée d'une volonté d'éveiller l'intérêt des (futurs) étudiants.

Le seul message dans notre sous-corpus qui identifie précisément ses publics cibles est celui du président de l'Université de Debrecen :

Nagy szeretettel köszöntöm a Debreceni Egyetem honlapján, amely elsősorban Önnek mint felvételiző diáknak, mint leendő munkatársnak, kollégának szól, de fontos tájékozási pont az egyetem valamennyi polgárának. (Université de Debrecen)

C'est avec grand plaisir que je vous souhaite la bienvenue sur le site web de l'Université de Debrecen qui vous est destiné, en tant que futur étudiant et collègue, mais qui constitue également un point de repère important pour tous les citoyens de l'université.

Dans cet exemple, le président nomme ses divers publics cibles qui, grâce à cette apostrophe, peuvent se sentir directement impliqués dans l'acte d'énonciation.

Pour conclure, nous pouvons dire que les mots des présidents français et hongrois montrent une grande variété quant à l'un des mouvements rhétoriques les plus importants : « souhaiter la bienvenue ». Si, dans le cas des établissements français, seuls trois des huit messages contiennent ce mouvement, dans le cas des universités hongroises, il n'y a qu'un message où il fait défaut. Cela montre donc des différences importantes dans la mise en scène de ce mouvement rhétorique.

4.2.1.2. Décrire l'établissement

Un autre mouvement rhétorique qui caractérise sans exception tous les mots des présidents est la description de l'établissement. Cette description peut comprendre l'histoire et les objectifs de l'université, son positionnement territorial et son positionnement en termes de chiffres, ses deux rôles traditionnels (l'enseignement et la recherche) et ses nouveaux rôles. Elle peut également renvoyer à la concurrence, aux partenariats et à l'ouverture internationale des établissements, aux prix obtenus et à la position occupée dans les classements. La description peut, en outre, mentionner les programmes professionnels et culturels organisés par les universités, présenter l'infrastructure, le campus et les divers services, contenir une citation ou un slogan, et évoquer des alumni notables. Étant donné la grande diversité des étapes à l'intérieur de ce mouvement rhétorique, nous nous contentons d'en présenter quelques exemples relevés dans notre sous-corpus.

L'histoire de l'établissement et ses traditions constituent un des aspects qui reviennent dans de nombreux messages :

Elle est ancrée dans l'histoire du haut de ses 706 ans, elle est aussi ancrée dans le territoire de la région Centre Val de Loire, dans toutes ses grandes villes, ayant ses origines à Orléans, sa source. (Université d'Orléans)

Az 1635-ben alapított ELTE az ország „első egyeteme”, valódi **nemzeti intézmény**.¹¹² (Université Eötvös Loránd)

Fondée en 1635, l'Université ELTE est « la première université » du pays, une véritable institution nationale.

La référence à l'histoire permet de souligner le prestige des institutions, d'accroître leur réputation et de les inscrire parmi les établissements de renom dans le domaine de l'enseignement supérieur. Tout cela contribue à ajouter à la simple description une coloration argumentative, capable d'influencer la perception globale des universités.

Tout en évoquant l'histoire et les traditions, la plupart des mots des présidents définissent clairement les objectifs de l'université :

Elle s'est de longue date engagée dans la voie de l'excellence pour donner à chacun, qu'il soit étudiant ou chercheur, le meilleur de l'enseignement supérieur dans ses principaux domaines [...]. (Université de Toulon)

Feladatunk, hogy az egyetemen felhalmozott tudást továbbadjuk a fiatal generációknak, egyben felvértezve őket pozitív életszemlélettel, biztos távlatokat nyitó jövőképpel. (Université de Pécs)

Notre mission est de transmettre aux jeunes générations le savoir accumulé à l'université, en les dotant d'une vision positive de la vie et d'une perspective d'avenir sûre.

112 Guillemets et caractères gras dans l'original.

Egyetemünk arra vállalkozott, hogy felépítse az átalakuló magyar felsőoktatás mintaértékű modelljét. (Université Széchenyi István)

Notre université s'est engagée à construire un modèle à suivre pour la transformation du système de l'enseignement supérieur hongrois.

Parmi ces objectifs, ce ne sont pas seulement l'enseignement et la recherche sur lesquels les institutions attirent l'attention mais également ceux qui sont en lien avec les nouveaux rôles des établissements. Ajoutons de plus que les substantifs *excellence* et *meilleur*, et les expressions *pozitív  letszeml let* (*vision positive de la vie*), *biztos távlatokat ny jtv j v k p* (*perspective d'avenir sûre*) et *minta rt k  modell* (*modèle à suivre*) dotent également la description d'une orientation argumentative et contribuent à éveiller la curiosité des (futurs)  tudiants.

Certains des nouveaux rôles remplis par les universités dans le monde d'aujourd'hui apparaissent dans les exemples suivants :

En cohérence avec le projet de site porté avec les partenaires de la Communauté Grenoble Alpes, elle sera au cœur du développement social, économique et culturel de son territoire dans un cadre national et international. (Université Grenoble Alpes)

A Budapesti Corvinus Egyetem t rekszik arra, hogy minden tekintetben „hallgató-bar t” egyetem legyen, vagyis a magas oktath si sz nival mellett egy b t ren is sz nivalas szolg ltat sokat tudjon ny jtvani magyar  s külföldi hallgat inak, bele rtve a kollégiumi elhelyez st vagy az informatikai szolg ltat sokat. (Université Corvinus)

L'Université Corvinus de Budapest s'efforce d'être une université « conviviale » à tous les égards, c'est-à-dire qu'en plus du haut niveau d'enseignement, elle offre à ses étudiants hongrois et étrangers des services de qualité, y compris des logements en résidence universitaire et des services informatiques.

L'enseignement et la recherche ne constituent plus les seules missions des établissements d'enseignement supérieur : ces derniers jouent désormais un rôle économique important dans la société et cherchent à offrir des services variés à leurs étudiants.

Certaines institutions accordent une importance à leur positionnement en termes de localisation géographique et en chiffres, ce qui permet de présenter leur environnement et leur taille :

Implantée au centre de Toulouse dans un cadre exceptionnel, elle est déployée sur un vaste campus allant du bord de la Garonne aux portes de Saint Sernin. (Université Toulouse 1 Capitole)

Az Egyetem mintegy 7 ezer dolgoz j val, ezen bel l k zel 2500 oktath j val, kutath j val, valamint majd 25 ezer hallgat j val Magyarország egyik kiemelt oktath si, tudományos, kutatás-fejlesztési  s innovációs m helye. (Université de Szeged)

L'université, avec environ 7 mille employés, dont près de 2500 enseignants-chercheurs, et près de 25 mille étudiants, est un des principaux centres éducatifs, scientifiques, de recherche et d'innovation de Hongrie.

Les partenariats, qu'il s'agisse de partenaires institutionnels ou d'acteurs économiques, sont aussi mis en scène :

L'Université Savoie Mont Blanc a su tisser des liens étroits et constructifs avec les acteurs socio-économiques locaux, régionaux, et au-delà, qui en font aujourd'hui un élément incontournable de la dynamique rhônalpine, notamment celle des pôles de compétitivité. (Université Savoie Mont Blanc)

Külföldi felsőoktatási intézmények sorával kötöttünk együttműködési megállapodásokat, s tagjai vagyunk számos, felsőoktatási intézményeket tömörítő nemzetközi hálózatnak. (Université Corvinus)

Nous avons conclu des accords de coopération avec de nombreux établissements d'enseignement supérieur à l'étranger et sommes membre de plusieurs réseaux internationaux regroupant des établissements d'enseignement supérieur.

Enfin, certains messages évoquent également l'importance d'un campus propice à l'épanouissement personnel et professionnel et capable d'assurer d'excellentes conditions de travail :

Implanté au cœur du « campus » montpellierain, le site Paul-Valéry vous invite à évoluer au sein d'un ensemble architectural contemporain audacieux, où la végétation méditerranéenne, l'eau et la pierre se mêlent pour servir d'écrin aux œuvres d'arts [. . .]. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Gyönyörű, parkosított campusunk az egyetem dolgozói és hallgatói számára is kiváló munkakörülményeket biztosít. (Université de Kaposvár)

Notre magnifique campus paysager assure d'excellentes conditions de travail aux employés et étudiants de l'université.

Ces extraits contenant des adjectifs tels que *audacieux*, *gyönyörű* (*magnifique*) et *kiváló* (*excellent*) contribuent à l'évaluation positive des établissements et confèrent à la description une touche argumentative.

Les mots des présidents mettent en valeur une multitude de facettes dans la description des établissements d'enseignement supérieur français et hongrois. Les universités sont présentées quant à leurs traditions, rôles traditionnels et nouveaux, partenariats, ouverture, etc. afin de refléter une image institutionnelle attractive. Par conséquent, il ne s'agit pas d'une simple description mais les divers éléments linguistiques donnent aux textes une coloration argumentative.

4.2.1.3. Décrire les (futurs) étudiants

Les mots des présidents d'université français et hongrois décrivent les (futurs) étudiants de plusieurs points de vue. Sont évoquées leur insertion professionnelle, leurs connaissances, leur mobilité, leur responsabilité sociale et leurs conditions de vie. Parmi les divers exemples repérés dans notre sous-corpus, nous citons quatre :

L'université doit vous préparer à rentrer dans la vie active et à réussir votre insertion professionnelle. (Université Paris 13)

Az Egyetem egyre bővülő, gyümölcsöző hazai és nemzetközi intézményi, vállalati együttműködései is igazolják, hogy a nálunk végzetek – értékes diplomájuk és tudásuk, valamint sokrétű gyakorlati tapasztalataik révén – felkészülten lépnek ki a munkaerőpiacra. (Université de Szeged)

Les partenariats fructueux et en constante expansion de l'université avec des institutions et entreprises nationales et internationales prouvent également que nos diplômés – grâce à leur précieux diplôme, leurs connaissances et leurs vastes expériences pratiques – sont bien préparés à entrer sur le marché du travail.

Nous attachons une importance particulière à l'épanouissement, l'orientation et l'insertion professionnelle de nos étudiants, mais aussi à leur mobilité internationale. (Université de Toulon)

A minőséget kínáljuk a középiskolából továbbtanulóknak, ezért azokat várjuk ide, akik maguk is minőségi teljesítményt nyújtanak. (Université Eötvös Loránd)

Nous offrons la qualité aux futurs étudiants et nous accueillons donc ceux qui sont eux-mêmes capables d'assurer un travail de qualité.

Ce mouvement rhétorique témoigne, une fois de plus, du fait qu'une orientation argumentative s'ajoute à la description, et il est d'une grande importance, car plus ces énoncés permettent aux (futurs) étudiants de s'identifier à la description proposée, plus il y a de chances que l'établissement puisse capter leur attention.

4.2.1.4. Décrire le personnel

Le mouvement rhétorique « décrire le personnel » est relativement peu présent dans notre sous-corpus. Nous en trouvons quatre exemples parmi lesquels voici trois :

Nos chercheurs sont fortement impliqués dans quelques domaines qui accompagnent les dynamiques territoriales [. . .]. (Université de Savoie Mont Blanc)

A Nobel-díjas tudósoknak méltó követői vannak: a legkiválóbb oktatók, kutatók adják át itt tudásukat a fiataloknak, generációkat nevelve az életre. (Université de Szeged)

Le lauréat du prix Nobel a de dignes successeurs : les meilleurs enseignants-chercheurs transmettent ici leur savoir aux jeunes, éduquant ainsi des générations pour la vie.

[...] oktató-kutató kollegáink már azt is látják, hogy mi lesz, mi lehet öt év múlva, sőt, nemcsak látják, hanem aktívan alakítják a jövőt. (Université de Kaposvár)

[...] nos enseignants-chercheurs prévoient ce qui se passera, ce qui pourrait se passer dans cinq ans, de plus, ils ne se contentent pas de voir l'avenir, ils le façonnent activement.

Ces énoncés permettent de présenter les enseignants-chercheurs des universités en termes de leurs domaines d'expertise et de leurs compétences, et peuvent attirer l'attention des (futurs) étudiants sur l'excellence des enseignements qui sont dispensés au sein de ces institutions.

4.2.1.5. Partager des remarques sur la situation actuelle de l'enseignement supérieur

Quatre mots des présidents contiennent des remarques faites par le dirigeant de l'université à propos de la situation actuelle de l'enseignement supérieur. Nous en évoquons ici deux exemples :

L'interdépendance croissante entre les pays et entre les différents segments de chaque société posent un défi important aux universités d'aujourd'hui. Elles doivent se placer au cœur de cette évolution. (Université Grenoble Alpes)

Az elmúlt két évtizedben megváltozott a felsőoktatás szerepe a magyar társadalom életében: az európai tendenciáknak megfelelően Magyarország is kinyitotta az egyetemek-főiskolák kapuit a továbbtanulni vágyók előtt. A hallgatói létszám radikális emelkedése a nyilvánvaló társadalmi haszon ellenére átalakította a hallgatói közeget, korábban alig tapasztalt minőségi és motivációs problémákkal szembesítve oktatóinkat. (UniversitÉ Eötvös Loránd)

Au cours des deux dernières décennies, le rôle de l'enseignement supérieur a changé dans la vie de la société hongroise : conformément aux tendances européennes, la Hongrie a également ouvert les portes des universités et des écoles supérieures devant ceux qui souhaitent poursuivre des études supérieures. L'augmentation radicale du nombre d'étudiants, malgré les avantages sociaux évidents, a modifié la population étudiante, confrontant nos enseignants à des problèmes de qualité et de motivation qu'ils n'avaient guère connus auparavant.

La présence de ce mouvement rhétorique dans quelques messages montre que la présentation d'un établissement peut nécessairement impliquer la mise en contexte, à savoir situer l'université dans le paysage de l'enseignement supérieur contemporain.

4.2.1.6. Partager un témoignage personnel sur les devoirs du président

Le président de l'Université de Miskolc est le seul à partager dans son message un témoignage personnel sur ses propres devoirs en tant que chef d'établissement :

A Miskolci Egyetem rektoraként határozott szándékom, hogy legjobb képességeim szerint szolgáljam e vezetés alatt működő, nagy múltú intézményt. Kiemelt feladatomnak tartom Miskolc város, Borsod-Abaúj-Zemplén megye, valamint az Észak-Magyarországi régió állami, gazdasági és társadalmi szerveivel, a magyar felsőoktatás társ-intézményeivel való aktív együttműködést, továbbá a kölcsönösen hasznos nemzetközi kapcsolatok ápolását és fejlesztését. (Université de Miskolc)

En tant que président de l'Université de Miskolc, j'ai la ferme intention de servir, selon mes meilleures capacités, cet établissement prestigieux fonctionnant sous ma direction. Je considère comme une de mes tâches principales le maintien de la coopération active avec les organismes publics, économiques et sociaux de la ville de Miskolc, du département Borsod-Abaúj-Zemplén et de la région de la Hongrie du Nord, ainsi qu'avec les institutions d'enseignement supérieur hongroises et l'encouragement et le développement des relations internationales mutuellement bénéfiques.

Ce témoignage, grâce à ses diverses spécificités linguistiques que nous analyserons plus tard, permet de donner un aspect personnel au message, et c'est également un des rares exemples repérés dans le sous-corpus où le président s'exprime à la première personne du singulier.

4.2.1.7. Inviter à découvrir l'établissement

Le dernier mouvement rhétorique que nous avons identifié dans les mots des présidents est l'invitation à découvrir l'université. Ce mouvement rhétorique se réalise en général en deux étapes : l'énonciateur évoque le rôle du site web institutionnel dans la diffusion de l'information concernant l'université, puis il invite le co-énonciateur à découvrir l'établissement.

N'hésitez pas à consulter régulièrement ce site web, votre ENT (Environnement Numérique de Travail) (<https://ent.univ-paris13.fr>) ou les réseaux sociaux afin d'être informés des événements organisés sur les différents campus. (Université Paris 13)

Ennek a tájékoztatásnak az egyik fontos terepe az egyetemi honlap is, amelyen minden fontos információt, és egyre több érdekességet is megtalál. (Université Eötvös Loránd)

Le site web universitaire est une plateforme importante pour la diffusion des informations où vous trouvez toutes les actualités et de plus en plus de faits intéressants.

Az int zm ny nkkel kapcsolatos adatokr l, el rhet s gekr l, tevek nyes g nkrr l, eredm nyeinkr l t j koztatja  nt a P csi Tudományegyetem naponta frissített honlapja. (Université de Pécs)

Le site web de l'Université de Pécs, mis à jour quotidiennement, vous renseignera sur notre institution, nos coordonnées, nos activités et nos résultats.

Dans les trois exemples ci-dessus, l'énonciateur présente donc le site web en termes de ses divers contenus, et les messages hongrois se terminent comme suit : *J  böngészést kívánok!* (*Je vous souh ite bonne visite*, Université Eötvös Loránd) et *A b ng sz shez hasznos  s kellemes id t lt st k v n:* (*En vous souhaitant une bonne et utile visite*, Université de Pécs). Ce mouvement rhétorique joue un rôle important dans les mots des présidents, car il permet d'établir un contact avec les (futurs)  tudiants et d'éveiller leur curiosité.

Avant de conclure cette partie sur les mouvements rhétoriques repérés dans notre sous-corpus, nous indiquons leur présence chiffrée dans le *tableau 5* :

Tableau 5. Présence chiffrée des mouvements rhétoriques dans les mots des présidents

Mouvement rhétorique	Étape(s) possible(s)	Universités françaises	Universités hongroises
Souhaiter la bienvenue	Terme d'adresse	0	3
	Phrase de bienvenue	2	4
	Identification des publics cibles	0	1
Décrire l'établissement	Histoire	5	5
	Objectifs	6	8
	Positionnement territorial	3	0
	Positionnement en termes de chiffres	3	2
	Enseignement, parcours de formation	8	8
	Recherche	7	8
	Nouveaux rôles de l'établissement	6	7
	Concurrence	0	1
	Partenariats, ouverture	7	7
	Prix obtenus	1	3
	Position dans les classements	1	3
	Programmes professionnels/ culturels	1	3
	Infrastructure, campus, services	4	3
	Citation	1	1
Slogan	2	4	
Alumni	0	1	
Décrire les (futurs) étudiants	Insertion professionnelle	7	5
	Connaissances, intelligence	0	4
	Mobilité	1	1
	Responsabilité sociale	0	1
	Conditions de vie	1	0
Décrire le personnel		1	3
Partager des remarques sur la situation actuelle de l'enseignement supérieur		2	3
Partager un témoignage personnel sur les devoirs du président		0	1
Inviter à découvrir l'établissement	Fonction du site web	1	6
	Phrase/formule d'invitation	3	4

Quant aux aspects chiffrés des divers mouvements rhétoriques, il n'y a pas, en règle générale, de véritable différence entre les mots des présidents d'université français et hongrois. Néanmoins, nous pouvons observer que les mouvements rhétoriques : « souhaiter la bienvenue » et « inviter à découvrir l'établissement » (surtout la fonction du site web) montrent une différence prononcée et sont davantage présents dans les messages hongrois. Cela peut s'expliquer par l'attachement des mots des présidents hongrois à la forme classique du discours d'accueil et, en général, par le caractère plus personnel du discours officiel hongrois.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les mouvements rhétoriques identifiés dans notre sous-corpus remplissent des fonctions bien définies. Si « souhaiter la bienvenue » et « inviter à découvrir l'établissement » servent principalement à créer un contact entre l'université et les étudiants, « décrire l'établissement » et « décrire le personnel » esquissent une image valorisante de l'université, alors que « décrire les (futurs) étudiants » dresse un portrait capable d'engager l'identification des étudiants. Le mouvement rhétorique « partager un témoignage personnel sur les devoirs du président » donne un caractère personnel au message, enfin « partager des remarques sur la situation actuelle de l'enseignement supérieur » permet de situer l'établissement dans le contexte socioculturel actuel.

4.3. CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES

Après avoir analysé notre sous-corpus du point de vue de la généricité et des mouvements rhétoriques, nous nous pencherons sur l'étude des caractéristiques linguistiques. D'abord, nous étudierons la présence et la fonction des personnes et des non-personnes dans les mots des présidents. Ensuite, nous continuerons avec l'analyse des déictiques temporels et spatiaux et de la modalisation. Puis, nous nous intéresserons à l'analyse actancielle et à l'étude de la structure thématique des phrases. Enfin, nous examinerons également la présence des différents registres de langue dans les messages des présidents.

4.3.1. Personnes et non-personnes

Parmi les caractéristiques linguistiques, nous nous intéressons, dans un premier temps, aux personnes et aux non-personnes. En effet, tout énoncé suppose l'existence d'un énonciateur (la personne qui dit *je*) qui peut identifier son co-énonciateur (la personne à qui *je* dit *tu*)¹¹³. À part *je*, *nous* peut également apparaître dans le rôle de l'énonciateur et *vous* peut remplir la fonction du co-énonciateur. *Je*, *tu*, *nous* et *vous* sont des personnes, leur référent ne peut être identifié qu'à partir de la situation d'énonciation. Ils sont appelés déictiques ou embrayeurs¹¹⁴, car, comme l'affirment Riegel et al. (2004 : 577), ils « manifestent le fonctionnement réflexif du langage : leur sens codé renvoie à leur propre utilisation dans les énoncés »¹¹⁵. Mais en général, *je* et *tu* ou *nous* et *vous* ne remplissent pas seulement une fonction référentielle dans un énoncé, les personnes tiennent également un discours sur le monde. Ainsi, en dehors de la situation d'énonciation dans laquelle les personnes sont présentes, se trouve « un univers extérieur, celui de la non-personne » (Maingueneau, 1999 : 23). Ces non-personnes¹¹⁶ se rapportent à des groupes nominaux ou à des pronoms sur lesquels échangent *je* et *tu*¹¹⁷.

Dans la langue hongroise, la situation est quelque peu différente dans la mesure où même si les pronoms personnels *én* (*je*), *te* (*tu*), *mi* (*nous*), *ti* (*vous*), *ön* (*vous*), etc. existent, la personne est le plus souvent dénotée par les désinences verbales et par d'autres moyens linguistiques, comme nous le verrons dans l'examen détaillé qui suit. De plus, ajoutons également que si en français les pronoms de la troisième personne du singulier *il* et *elle* relèvent du domaine des non-personnes, en hongrois *ön*, équivalent de *vous* singulier comme forme de politesse et appartenant grammaticalement à la troisième personne du singulier, est une personne, car son référent n'est identifiable qu'à partir de la situation d'énonciation.

À la suite de ce bref aperçu théorique, nous analyserons la présence de l'énonciateur et du co-énonciateur dans notre sous-corpus.

113 Précisons que Ducrot (1984) distingue les notions de *locuteur* et d'*énonciateur*. Le premier est défini comme « un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable » (Ducrot, 1984 : 193), le deuxième comme un être d'énonciation qui détermine comment « les événements sont présentés » (Ducrot, 1984 : 208). Dans cet ouvrage, nous utiliserons conséquemment le terme d'énonciateur et dans les cas où il s'agit réellement du locuteur, nous l'indiquerons dans le texte ou en note de bas de page. De plus, à côté de l'énonciateur, nous emploierons la notion de co-énonciateur que nous comprenons dans le sens de « pôle d'altérité nécessaire à l'énonciation » (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 169).

114 D'autres appellations existent également, comme *symboles indexicaux* ou *token-réflexives*. Voir Kleiber (1986).

115 Autrement dit, « [l]eur caractéristique sémantique définitoire est d'impliquer un renvoi nécessaire au contexte d'énonciation » (Kleiber, 1986 : 11).

116 Appelée comme telle suite à Émile Benveniste. Voir Benveniste (1966).

117 Ajoutons néanmoins que malgré les différences évidentes, les personnes dénotées par *je*, *tu*, *nous* et *vous* ont un point en partage avec la non-personne exprimée par *il* ou *elle*. Les personnes et la non-personne trouvent également leur référence dans le contexte. Si c'est le contexte situationnel, c'est-à-dire la situation d'énonciation, pour *je*, *tu*, *nous* et *vous*, c'est le contexte linguistique, autrement dit le cotexte, pour *il* et *elle*.

4.3.1.1. Énonciateur

L'énonciateur des mots des présidents français apparaît dans le discours sous forme de *je*¹¹⁸ ou de *nous*. Le pronom personnel *je* est bien moins fréquent dans notre sous-corpus que *nous*, voici les quatre exemples repérés :

Tous ces aménagements contribuent à dynamiser d'avantage nos campus et vous garantir un meilleur environnement de travail et **je** m'en réjouis. (Université Paris 13)

Ces manifestations sont ouvertes à tous, **je** vous engage vivement à y participer et ainsi rencontrer ceux qui font et qui pensent la science aujourd'hui. (Université Paris 13)

Au nom de toute l'équipe pédagogique de Paris 13, **je** vous souhaite une bonne rentrée et beaucoup de succès dans vos études. (Université Paris 13)

Je suis sûr que tous ceux qui viendront partager nos valeurs de formation et de recherche trouveront sur notre campus une richesse intellectuelle et culturelle à la hauteur de leurs attentes. (Université Toulouse 1 Capitole)

Avec l'usage du pronom personnel de la première personne *je*, le président de l'université s'inscrit directement dans la situation d'énonciation, « appose sa marque sur le discours » (Amossy, 2010 : 103) et « joue le rôle de "centre déictique", dans la mesure où il sert de repère aux déictiques spatiaux et temporels » (Maingueneau, 2014b : 125).

Dans les mots des présidents d'université hongrois, l'apparition de la première personne du singulier est plus souvent attestée, nous en comptons douze occurrences. La présence du locuteur est dénotée par des désinences verbales comme dans les exemples suivants : *Jó böngészést kívánok!* (*Je vous souhaite bonne visite*, Université Eötvös Loránd), *Köszöntöm Önt a Pécsi Tudományegyetem honlapján!* (*Je vous souhaite la bienvenue sur le site web de l'Université de Pécs*, Université de Pécs).

À part *je*, le rôle de l'énonciateur peut également être rempli par le pronom personnel de la première personne du pluriel *nous*. Les exemples suivants en témoignent :

Nous attachons une importance particulière à l'épanouissement, l'orientation et l'insertion professionnelle de nos étudiants, mais aussi à leur mobilité internationale. (Université de Toulon)

Nous avons comme ambition de restaurer et de développer le plaisir au et du travail dans cet outil sociétal merveilleux qu'est l'université. (Université d'Orléans)

Il faut remarquer que l'usage du pronom *nous* est plus fréquent dans notre sous-corpus, il y est attesté en tout dix-huit fois. En effet, l'énonciateur « qui prend la parole [...] entend souvent projeter une image qui n'est pas seulement la sienne, mais aussi celle du

118 Dans le cas des énoncés à la première personne du singulier, *je* marque le locuteur.

groupe auquel il appartient et au nom duquel il dit parler » (Amossy, 2010 : 156). Dans les exemples ci-dessus, ce *nous* incarne la communauté universitaire. Ainsi, le président ne parle pas en son nom propre mais c'est toute la communauté universitaire derrière le président qui est encodée dans le pronom.

Dans les mots des présidents d'université français, à part *je* et *nous*, nous trouvons deux occurrences du pronom *on* :

L'université n'est, en effet, pas seulement un lieu où l'**on** enseigne le savoir, mais surtout un lieu où l'**on** enseigne à l'aimer. (Université de Toulon)

Ce pronom, comme le dit Maingueneau (2014b : 137), « est d'une très grande polyvalence ; sa référence varie selon la manière dont il est mobilisé à l'intérieur d'un processus énonciatif particulier ». Dans l'exemple cité, *on*, qui relève du point de vue morphologique de la troisième personne du singulier, se substitue à *nous* et inscrit la communauté universitaire dans le rôle de l'énonciateur.

Les messages hongrois contiennent également plus d'occurrences de la première personne du pluriel. La parole est donc prise non pas par le président seul mais par la communauté de l'institution. En hongrois, cette première personne du pluriel est marquée par des désinences verbales : *továbbadjuk* (*nous transmettons*), *emeljük* (*nous augmentons*), *ápolunk* (*nous entretenons*), etc., par des pronoms suffixés : *nálunk* (*chez nous*), *minket* (*nous, COD*), *hozzánk* (*chez nous*), etc. et par la postposition suffixée : *számunkra* (*pour nous*).

Le tableau ci-dessous résume la présence de l'énonciateur sous forme de la première personne du singulier (dénotée par le pronom en français et par les désinences verbales en hongrois) et de la première personne du pluriel (dénotée par le pronom en français et par le pronom suffixé, la postposition suffixée et les désinences verbales en hongrois) dans les messages de bienvenue :

Tableau 6. *Présence de l'énonciateur dans les mots des présidents*¹¹⁹

	Mots des présidents français	Mots des présidents hongrois
1^{re} sing.	4	12
3^e sing.	2	–
1^{re} plur.	20	67

119 Précisons que tout au long de notre étude (dans les chapitres sur les mots des présidents, hypertextes s'adressant aux étudiants et descriptifs de programmes de formation), nous présenterons dans les tableaux les résultats chiffrés de la présence de l'énonciateur et du co-énonciateur ainsi que les propriétés de ceux-ci sur une base morphologique (p. ex. 1^{re} sing.). Cela nous permet de faire figurer parallèlement les résultats français et hongrois et d'avoir des tableaux clairs (en hongrois les pronoms sont rarement utilisés, les personnes sont dénotées par d'autres moyens linguistiques, p. ex. désinences verbales, postpositions suffixées, etc. qui seraient difficiles à incorporer séparément dans un tableau). Néanmoins, étant donné que notre analyse est d'inspiration sémantique, nous détaillerons après les tableaux toutes les conséquences sémantiques sous forme d'explication.

Nous pouvons tirer deux conclusions du *tableau 6* ci-dessus. D'un côté, les mots des présidents d'université français et hongrois sont plus enclins à mettre en scène toute la communauté universitaire comme énonciateur du message, alors que le président, lui, assume plus rarement l'énonciation à la première personne du singulier. De l'autre côté, la présence de l'énonciateur semble être marquée plus souvent dans les mots des présidents hongrois.

4.3.1.2. Co-énonciateur

Le co-énonciateur apparaît dans les mots des présidents français sous forme du pronom personnel *vous*, comme les exemples suivants en témoignent :

Implanté au cœur du « campus » montpelliérain, le site Paul-Valéry **vous** invite à évoluer au sein d'un ensemble architectural contemporain audacieux [...]. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

L'an dernier certains d'entre **vous** étaient lycéens, désormais, **vous** découvrez l'université. (Université Paris 13)

Par l'usage du pronom personnel de la deuxième personne du pluriel *vous*, le co-énonciateur peut se sentir adressé et directement inscrit dans la situation d'énonciation.

Les messages hongrois, tout comme dans le cas de l'énonciateur, montrent une diversité dans l'expression du co-énonciateur. La présence du co-énonciateur est indiquée par les formes suffixées du pronom personnel *Őn (vous)* : *Őnt (vous, COD)*, *Őnnek (pour vous)* et par les désinences verbales *tájékozódhat (vous pouvez vous informer)*, *nyerhet (vous pouvez obtenir)*, *megtalál (vous trouvez)*. Par souci de contrastivité, il convient de rappeler en même temps que si le co-énonciateur dénoté en français par le pronom personnel *vous* appartient à la deuxième personne du pluriel, son équivalent hongrois *Őn* relève grammaticalement de la troisième personne du singulier.

Le *tableau 7* indique la présence du co-énonciateur dans les mots de bienvenue français et hongrois :

Tableau 7. Présence du co-énonciateur dans les mots des présidents

	Mots des présidents français	Mots des présidents hongrois
3^e sing.	–	13
2^e plur.	11	–

Contrairement à ce que nous avons remarqué dans le cas de la présence de l'énonciateur dans les messages français et hongrois, d'un point de vue strictement chiffré, les mots des présidents n'affichent pas de véritable différence quant à la présence du co-énonciateur dans les textes français et hongrois. Or, il convient d'ajouter que tandis que les onze occurrences du pronom personnel *vous* ne sont attestées que dans deux

messages français, les treize occurrences hongroises dénotant le co-énonciateur se répartissent entre six mots des présidents. Ajoutons de plus une autre différence importante : si les mots des présidents d'université français s'adressent en général à une communauté d'étudiants (*vous* pluriel), les messages hongrois identifient davantage leur co-énonciateur comme un individu.

4.3.1.3. Expression des propriétés de l'énonciateur

À part la présence de l'énonciateur dans le discours, les propriétés de celui-ci peuvent également être marquées par des éléments déictiques qui les ancrent dans la situation d'énonciation. Les mots des présidents contiennent deux grands types d'exemples : les propriétés sont exprimées soit par la première personne du singulier, soit par la première personne du pluriel.

Dans notre sous-corpus, il n'y a qu'un seul message de bienvenue dans lequel les propriétés du locuteur sont mises en scène à la première personne du singulier :

A Miskolci Egyetem rektoraként határozott **szándékom**, hogy legjobb **képességeim** szerint szolgáljam e **vezetésem** alatt működő, nagy múltú intézményt. (Université de Miskolc)

En tant que président de l'Université de Miskolc, **j'ai la ferme intention** de servir, selon **mes** meilleures **capacités**, cet établissement prestigieux fonctionnant sous **ma direction**.

Le président de l'Université de Miskolc prend la parole à la première personne du singulier lors de la réalisation du mouvement rhétorique « partager un témoignage personnel sur les devoirs du président » de son message. Cette partie du texte, caractérisée par une touche personnelle très prononcée, exprime les propriétés par un suffixe possessif¹²⁰ collé aux substantifs : *szándékom* (*mon intention*), *képességeim* (*mes capacités*) et *vezetésem* (*ma direction*).

Plus nombreux sont les exemples qui témoignent du fait que les propriétés de l'énonciateur sont marquées par la première personne du pluriel :

C'est l'équilibre entre l'ancrage dans **notre** territoire de proximité et l'aspiration au rayonnement international qui fonde le projet de **notre** université : diffuser **nos** spécificités et **nos** forces par la recherche et la formation. (Université de Toulon)

Les mots des présidents français indiquent les propriétés à l'aide des déterminants possessifs *notre* (nom déterminé singulier) et *nos* (nom déterminé pluriel) qui accordent « au groupe nominal entier une valeur déictique » (Riegel et al., 2004 : 578). Les

120 Ce suffixe possessif est précédé d'une voyelle de liaison dans le cas des mots qui se terminent par une consonne. En cas de plusieurs objets possédés, le suffixe *-i* précède également le suffixe possessif.

messages hongrois expriment les propriétés en utilisant le suffixe possessif adjoint aux substantifs : *karunk* (notre faculté), *kínálatunk* (notre offre), *szerkezetünk* (notre structure), *infrastrukturánk* (notre infrastructure), *hallgatóink* (nos étudiants), *eredményeink* (nos résultats), etc.

Le tableau ci-dessous présente les données chiffrées quant à l'expression des propriétés de l'énonciateur :

Tableau 8. Expression des propriétés de l'énonciateur dans les mots des présidents

	Mots des présidents français	Mots des présidents hongrois
1 ^{re} sing. + nom dét. sing.	–	6
1 ^{re} sing. + nom dét. plur.	–	1
1 ^{re} plur. + nom dét. sing.	11	37
1 ^{re} plur. + nom dét. plur.	11	31

Le tableau 8 montre beaucoup de similarités avec celui qui indique la présence de l'énonciateur dans les mots des présidents. Les propriétés dénotées à la première personne du singulier sont peu présentes dans notre sous-corpus, les présidents optent plutôt pour l'usage de la première personne du pluriel mettant ainsi en scène toute la communauté universitaire. De plus, les messages hongrois, comme dans le cas de l'expression de la présence de l'énonciateur, contiennent plus d'indications des propriétés de celui-ci.

4.3.1.4. Expression des propriétés du co-énonciateur

Tout comme dans le cas de l'énonciateur, les propriétés du co-énonciateur peuvent aussi être dénotées par des déictiques renvoyant à la situation d'énonciation.

Quant aux messages français, les propriétés sont marquées par les déterminants possessifs *votre* et *vos* qui permettent de se tourner directement vers les (futurs) étudiants :

Tout au long de **votre** cursus, nous vous accompagnerons dans la définition de **votre** Projet Personnel et Professionnel. (Université Paris 13)

Pour tous, vous allez bénéficier des améliorations de **vos** conditions de vie et de travail dès septembre et tout au long de l'année universitaire. (Université Paris 13)

Dans les messages hongrois, c'est le suffixe possessif qui indique les propriétés du co-énonciateur : *segítségére* (à votre aide), *kedvére* (à votre gré), *rendelkezésére* (à votre disposition).

Le tableau qui suit présente les chiffres concernant l'expression des propriétés du co-énonciateur :

Tableau 9. Expression des propriétés du co-énonciateur dans les mots des présidents

	Mots des présidents français	Mots des présidents hongrois
3^e sing. + nom dét. sing.	–	3
2^e plur. + nom dét. sing.	4	–
2^e plur. + nom dét. plur.	4	–

Comme il ressort du *tableau 9*, l'expression des propriétés du co-énonciateur n'est que sporadiquement présente dans notre sous-corpus. Néanmoins, son importance n'est pas négligeable, car elle permet également d'établir un contact avec le co-énonciateur et de s'adresser directement à lui.

4.3.1.5. Reprises anaphoriques et coréférence

Après l'analyse concernant la présence et les fonctions des personnes dans notre sous-corpus, il nous semble opportun de tourner notre attention vers les non-personnes. Rappelons que les non-personnes désignent ce que nous avons l'habitude d'appeler en français la troisième personne¹²¹, c'est-à-dire les pronoms *il* et *elle*, mais également tous les groupes nominaux dont parlent les participants de la situation d'énonciation (*je* et *tu* ou *nous* et *vous*).

Dans ce qui suit, nous étudierons donc les non-personnes, pronoms et groupes nominaux y compris, afin de saisir comment elles contribuent à la cohésion des textes. À part la cohésion, notre objectif principal est ici d'identifier les diverses manières dont les non-personnes, sous forme de reprises anaphoriques et de groupes nominaux assurant la coréférence, permettent de caractériser, voire d'évaluer l'institution et ses (futurs) étudiants.

121 Il nous semble important de rappeler une fois de plus que ce constat n'est pas valable pour le hongrois où *őn*, équivalent du pronom personnel français *vous* singulier, appartient grammaticalement à la troisième personne du singulier mais étant donné qu'il remplit le rôle du co-énonciateur dans une situation d'énonciation, c'est une personne (voir Keszler, 2000 : 159-160).

4.1.3.5.a Anaphore pronominale¹²²

L'anaphore pronominale consiste en la reprise d'un élément du texte à l'aide d'un pronom substitut, donc « l'anaphorisé est une séquence linguistique (syntagme) et l'anaphorique un pronom » (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 47). Les deux exemples suivants de notre sous-corpus en témoignent :

L'Université de Strasbourg, héritière d'une tradition multiséculaire, est une université en mouvement. **Elle** a su renaître par une fusion pionnière, - la première en France -, qui lui donne aujourd'hui les moyens de construire une dynamique innovante pour aller de l'avant, et concrétiser sa volonté de tendre vers l'excellence. (Université de Strasbourg)

L'Université Toulouse 1 Capitole trouve son origine dans la Faculté de Droit Canonique créée en 1229 par le Roi Saint Louis. Implantée au centre de Toulouse dans un cadre exceptionnel, **elle** est déployée sur un vaste campus allant du bord de la Garonne aux portes de Saint Sernin. (Université de Toulouse 1 Capitole)

Dans les deux cas, les noms des établissements (*l'Université de Strasbourg* et *l'Université Toulouse 1 Capitole*) sont repris par le pronom de la troisième personne du singulier *elle* afin d'éviter la répétition de mots et d'assurer la cohésion entre les phrases. Cette anaphore pronominale n'apporte pas de caractérisation à propos de l'institution, le pronom substitut ne sert qu'à reprendre son antécédent.

Un autre exemple qui met en scène, cette fois-ci, les (futurs) étudiants permet une certaine caractérisation :

Partout, dans cette multipolarité structurée à partir de la présidence située à Chambéry, **les étudiants** trouvent un suivi personnalisé, un accompagnement dans la définition et l'évolution de leurs projets personnels et les atouts pour réussir leur insertion dans la vie active. **Chacune et chacun** appréciera, dans sa quête et selon ses cheminements, compétence, exigence, pertinence, reconnaissance et résonance. (Université Savoie Mont Blanc)

Dans l'extrait cité, le groupe nominal *les étudiants* est repris dans la phrase suivante par *chacune et chacun*¹²³. Tout en créant un lien cohésif entre les deux phrases, ces pronoms indéfinis fonctionnant sur le mode de la totalité distributive permettent de considérer les étudiants un par un et de renforcer l'idée selon laquelle à l'université chaque étudiant trouvera son compte.

¹²² Sur l'analyse de la référence pronominale dans une approche pragmatique, voir Nagy (2011b).

¹²³ Remarquons que *chacun* et *chacune* sont des pronoms autonomes, ils disposent donc d'un statut syntaxique de groupe nominal. Mais dans l'exemple cité, ils fonctionnent comme pronoms substitués reprenant le référent du groupe nominal antécédent.

4.1.3.5.b Anaphore lexicale fidèle

La reprise d'un élément du texte ne se fait pas seulement à l'aide d'un pronom mais également par des noms. Notre exemple suivant en offre une illustration :

Bienvenue à **l'université d'Orléans**, de taille humaine. [...] **Cette université** est résolument tournée vers l'Europe, les réseaux internationaux et vers la construction d'avenir pour les jeunes lycéens, pour les étudiants, pour notre compétitivité, notre réussite socio-économique en région, en France et dans le monde.
(Université d'Orléans)

Le nom *l'université d'Orléans* est repris ultérieurement par le groupe nominal *cette université*. La reprise garde donc le même substantif et le fait précéder d'un autre déterminant. Au lieu de l'article défini, c'est le déterminant démonstratif *cette* qui y est attesté. Ce phénomène appelé anaphore lexicale fidèle assure la cohésion au sein du texte mais n'apporte pas de caractérisation concernant l'antécédent.

4.1.3.5.c Anaphore lexicale infidèle

Du point de vue de notre analyse, c'est l'anaphore lexicale infidèle qui s'avère la plus intéressante. Nous parlons de ce type d'anaphore « lorsque le nom anaphorisant n'est pas le même que celui du terme anaphorisé » (Maingueneau, 2014b : 238). L'anaphore lexicale infidèle permet de présenter l'antécédent sous un angle différent, comme nous le verrons dans l'exemple qui suit :

Fermement ancrée dans son territoire, **l'Université Grenoble Alpes** aspire également à accroître jour après jour son attractivité et son rayonnement international. [...] **Le nouvel établissement** a pour ambition de répondre à l'ensemble des défis posés aux universités par le monde d'aujourd'hui et de demain.
(Université Grenoble Alpes)

L'exemple cité montre le fonctionnement de ce type d'anaphore. Le nom de l'université est repris par un groupe nominal composé du substantif *établissement*, synonyme d'*université*, précédé d'un adjectif qualificatif et d'un article défini. Étant donné que ces deux désignations sont coréférentielles¹²⁴, c'est-à-dire qu'elles possèdent le même référent, l'anaphore attire l'attention sur le fait que l'Université Grenoble Alpes est née récemment et est une nouvelle institution d'enseignement supérieur.

124 « La co-référence est une relation d'identité référentielle entre deux ou plusieurs signes sémantiquement interprétables l'un de l'autre [...] » (Adam, 2015 : 104) ou, comme le dit Apothéloz (1995 : 27), « il y a coréférence entre deux expressions lorsque celles-ci désignent en discours le même référent ».

4.1.3.5.d Groupes nominaux assurant la coréférence

À part les anaphores proprement dites¹²⁵, nous nous concentrerons également sur les groupes nominaux qui assurent la coréférence dans les textes et qui permettent, par ce biais, de caractériser l'institution et ses étudiants. Citons d'abord un exemple qui met en scène l'université :

A **Szegedi Tudományegyetem** Magyarország egyik vezető, nemzetközileg magasan jegyzett felsőoktatási intézménye. [...] **A vidék legjobb egyeteme**ként a nemzetközi megmérettetésben is figyelemreméltó eredményeket érünk el kutatásaink, jövőbe mutató beruházásaink, kutatási portfóliónk révén. (Université de Szeged)

L'**Université de Szeged** est un des principaux établissements d'enseignement supérieur hongrois de renommée internationale. [...] En tant que **meilleure université de province**, nous avons également des résultats remarquables dans les classements internationaux grâce à nos recherches, à nos investissements tournés vers l'avenir et à notre portefeuille de recherches.

Dans l'exemple, le nom de l'établissement (*Szegedi Tudományegyetem*) et le groupe nominal étendu *a vidék legjobb egyeteme* (*meilleure université de province*) sont coréférentiels. Ainsi, tout en assurant un lien cohésif, le groupe nominal joue un autre rôle important : il apporte une évaluation positive sur l'établissement et influence la manière dont l'image institutionnelle est perçue par le co-énonciateur.

Voyons un autre exemple dans lequel les groupes nominaux mettent en avant les spécificités de l'établissement :

Az 1635-ben alapított **ELTE** az ország „első egyeteme”, valódi nemzeti intézmény. **A legkiválóbb fiatalok első számú célintézménye**, a legkiválóbb tudósok itt dolgoznak a legnagyobb arányban, hazai tekintélye megkérdőjelezhetetlen. [...] **Kutatóegyetem**ként lehetőségünk van rá, hogy fejlesszük a kutatás feltételeit. (Université Eötvös Loránd)

Fondée en 1635, **ELTE** est la « première université » du pays, une véritable institution nationale. C'est **le choix numéro un des jeunes les plus brillants**, c'est ici que travaillent la plupart des meilleurs scientifiques et son prestige dans le pays est incontestable. [...] Ayant obtenu le statut d'**université de recherche**, nous avons la possibilité d'améliorer les conditions de la recherche.

Le nom de l'Université Eötvös Loránd n'apparaît dans le message du président que sous forme du sigle *ELTE*¹²⁶. Le sigle est coréférentiel avec *a legkiválóbb fiatalok első számú*

125 Dans un sens restreint, uniquement les groupes nominaux employés référentiellement sont capables de fonctionner comme anaphores. Sur la différence entre l'emploi référentiel et l'emploi attributif des groupes nominaux, voir Apothéloz (1995 : 25-26).

126 Remarquons avec Krieg-Planque (2014 : 176-177) que le sigle remplit plusieurs fonctions importantes. D'une part, il permet d'assurer la brièveté, d'autre part, grâce à la brièveté, il rend la mémorisation plus facile.

célintézménye (le choix numéro un des jeunes les plus brillants), un groupe nominal étendu contenant des épithètes à caractère particulièrement positif. Ensuite, le sigle est aussi coréférentiel avec le substantif *kutatóegyetem* (université de recherche) qui peut renvoyer à l'un des rôles traditionnels de l'université, la recherche, mais il évoque également un statut attribué à l'établissement. Ces groupes nominaux contribuent alors à présenter l'université de deux points de vue différents et à créer une image institutionnelle attractive.

Le président de l'Université de Debrecen présente son établissement de la façon suivante :

A **Debreceni Egyetem** négy és fél évszázados, megszakítás nélküli intézményi történetével ma az ország legrégebben, folyamatosan ugyanazon városban működő felsőoktatási intézménye. **Olyan kiemelkedő szellemi és kulturális központ**, amelyet a magyar egyetemek között a legszélesebb képzési kínálatával, a legmagasabb minőség, a kiemelt kutatóegyetemi cím megszerzésével ma hivatalosan is az ország egyik legjobb egyetemeként tartanak nyilván. (Université de Debrecen)

L'**Université de Debrecen** avec quatre siècles et demi d'histoire institutionnelle ininterrompue est aujourd'hui le plus ancien établissement d'enseignement supérieur du pays à avoir fonctionné sans interruption dans la même ville. **Centre intellectuel et culturel exceptionnel**, elle est officiellement reconnue comme une des meilleures universités du pays, avec le plus large éventail de formations proposées et le plus haut statut acquis, le titre d'université de recherche distinguée.

Le nom *Debreceni Egyetem* (Université de Debrecen) est coréférentiel avec le groupe nominal étendu *olyan kiemelkedő szellemi és kulturális központ* (centre intellectuel et culturel exceptionnel). Ce groupe nominal ne sert pas seulement à caractériser l'établissement mais également à l'évaluer de manière positive et à lui créer une image attirante. De plus, ce groupe nominal permet de mettre en avant un rôle important rempli par l'institution au sein de la société contemporaine.

Enfin, deux exemples permettent de caractériser les (futurs) étudiants grâce à la coréférence :

Célunk, hogy a felsőfokú szakképzésektől a doktori tanulmányokig az egyetem által felölelt valamennyi tudományágban használható, korszerű tudást közvetítsünk **hallgatóinknak**. **Olyan szakembereket** képzünk, akik a nálunk elsajátított ismeretek birtokában megfelelnek a munkaerőpiaci elvárásoknak, bármilyen munkakörnyezetben képesek magas színvonalon ellátni a feladatukat. (Université de Kaposvár)

Notre objectif est de transmettre à **nos étudiants** des connaissances utiles et actualisées dans toutes les disciplines couvertes par l'université, de la formation professionnelle supérieure aux études doctorales. Nous formons **des professionnels** qui, grâce à leurs connaissances acquises à l'université, sont capables de répondre aux exigences du marché du travail et fournir un travail de qualité dans n'importe quel environnement de travail.

Az egyetemi évek sajátos életformát jelentenek a **hallgatók** számára. **A jövő szakemberei** ebben az inspiráló szellemi közegben válnak széles látókörű, sokoldalúan művelt, értéket megőrző és értéket teremtő értelmiségivé. (Université de Pécs)

Les années universitaires constituent un mode de vie particulier pour **les étudiants**. **Les futurs professionnels** deviennent dans ce milieu stimulant des intellectuels bien formés et ouverts sur le monde qui préservent et créent de la valeur.

Dans les deux cas, *hallgatóink* (*nos étudiants*) et *hallgatók* (*les étudiants*) sont coréférentiels respectivement avec *olyan szakemberek* (*des professionnels*) et *a jövő szakemberei* (*les futurs professionnels*). Ces groupes nominaux apportent une évaluation particulièrement positive sur les étudiants et contribuent à capter l'attention de ces derniers qui peuvent s'identifier à la description proposée par l'établissement.

Pour conclure notre analyse des personnes et des non-personnes dans les mots des présidents, nous pouvons tirer plusieurs conclusions. D'abord, les personnes, exprimées en français par des pronoms personnels et des déterminants possessifs, et en hongrois par des pronoms suffixés, des désinences verbales et des suffixes possessifs adjoints aux substantifs, inscrivent l'énonciateur et le co-énonciateur dans la situation d'énonciation. Comme notre étude le montre, le rôle de l'énonciateur est accordé, dans la majorité des cas, à la première personne du pluriel, ainsi c'est toute la communauté universitaire qui devient énonciateur, le président de l'établissement assumant rarement sa parole à la première personne du singulier. La communauté universitaire, elle, s'adresse directement au co-énonciateur constitué essentiellement par de (futurs) étudiants. Puis, comme nous l'avons observé dans le sous-corpus, les non-personnes sous leur forme pronominales servent principalement à relier les phrases entre elles et à assurer la cohésion des textes. Enfin, les groupes nominaux (comme forme de non-personnes) permettent, dans leurs divers types d'emplois, de caractériser, voire d'évaluer les établissements et leurs étudiants. Grâce à la coréférence et à l'usage des substantifs et adjectifs qualificatifs à caractère très positif, les groupes nominaux reflètent une image institutionnelle séduisante et une description à laquelle les (futurs) étudiants sont enclins à s'identifier.

4.3.2. Déictiques temporels et spatiaux

À part les personnes, d'autres types de déictiques¹²⁷ existent également qui permettent de situer les énoncés dans le temps et dans l'espace par rapport au point de repère

127 Remarquons avec Kerbrat-Orecchioni (2014b : 62-63) que « [l]es unités déictiques ont [...] pour vocation, tout en appartenant à la langue, de la convertir en parole » et « sont à considérer non seulement comme des unités de langue et de discours au même titre que toute autre unité linguistique, mais bien plus, comme ce qui rend possible l'activité discursive elle-même ».

constitué par l'énonciateur¹²⁸. Si la personne joue un rôle primordial dans l'énonciation, « la triade (JE→TU) – ICI – MAINTENANT est indissociable, clé de voûte de toute l'activité discursive » (Maingueneau, 1999 : 33)¹²⁹. Dans la suite, nous nous intéresserons donc aux déictiques temporels et spatiaux présents dans notre sous-corpus.

4.3.2.1. Déictiques temporels

Les marqueurs déictiques temporels inscrivent les énoncés dans le temps par rapport au moment où l'énonciateur prend la parole. C'est en effet prenant en compte son propre acte d'énonciation que l'énonciateur découpe le temps, ainsi la référence de ces éléments porteurs d'indications temporelles ne peut être déchiffrée qu'à partir du moment d'énonciation. Voici quelques exemples français et hongrois de notre sous-corpus qui contiennent des marqueurs déictiques :

L'an dernier certains d'entre vous étaient lycéens, **désormais**, vous découvrez l'université. (Université Paris 13)

« Dépasser les frontières » : **hier, aujourd'hui, demain** (Université de Strasbourg)

Az elmúlt két évtizedben megváltozott a felsőoktatás szerepe a magyar társadalom életében [...]. (Université Eötvös Loránd)

Au cours des deux dernières décennies, le rôle de l'enseignement supérieur a changé dans la vie de la société hongroise [...].

A Debreceni Egyetem négy és fél évszázados, megszakítás nélküli intézményi történetével **ma** az ország leg-
régebben, folyamatosan ugyanazon városban működő felsőoktatási intézménye. (Université de Debrecen)

L'Université de Debrecen avec quatre siècles et demi d'histoire institutionnelle ininterrompue est **au-
jourd'hui** le plus ancien établissement d'enseignement supérieur du pays à avoir fonctionné sans inter-
ruption dans la même ville.

Des adverbes comme *hier, aujourd'hui, demain, désormais, ma (aujourd'hui)* ou le groupe nominal *l'an dernier* et le groupe nominal suffixé *az elmúlt két évtizedben (au cours des deux dernières décennies)* marquent le temps par rapport au centre déictique constitué

128 À ce propos, Tátrai (2010 : 214) affirme : « [a] megnyilatkozó a deiktikus kifejezések alkalmazásával [...] arra készíti a címzettjét, hogy az a figyelmét a beszédhelyzet bizonyos aspektusaira irányítsa, és azokat abból a kiindulópontból szemlélje, amelyet ő felkínált ». (Par l'utilisation d'éléments déictiques, l'énonciateur incite son co-énonciateur à porter son attention sur certains aspects de la situation d'énonciation et à les considérer du point de vue qui lui est proposé. Traduit par l'auteur.)

129 Cette référence, qui est à la fois personnelle, spatiale et temporelle, comme l'indique la triade, est appelée *référence indexicale* (Zufferey, Moeschler, 2012 : 79).

par l'énonciateur. Ces déictiques permettent de donner une touche d'actualité au discours tenu par le président de l'université, car tout est repéré par rapport au moment présent¹³⁰.

Dans les *tableaux 10 et 11* qui suivent, nous avons classé les déictiques temporels français et hongrois relevés dans notre sous-corpus.

Tableau 10. *Déictiques temporels dans les mots des présidents français*

Adverbe	aujourd'hui (9 occurrences) demain (4 occurrences) désormais d'ores et déjà hier
Groupe nominal (GN)	l'an dernier
Groupe prépositionnel (GPrép)	dès la rentrée

Une partie des marqueurs déictiques français repérés sont caractérisés par une visée ponctuelle, comme *aujourd'hui*, *demain*, *hier*, *l'an dernier*, alors que *désormais*, *d'ores et déjà* et *dès la rentrée* indiquent une visée durative.

Tableau 11. *Déictiques temporels dans les mots des présidents hongrois*

Adverbe	korábban (<i>auparavant</i>) ma (<i>aujourd'hui</i> , 6 occurrences) már (<i>déjà</i> , 6 occurrences) most (<i>maintenant</i> , 2 occurrences) továbbra (<i>toujours</i> , 2 occurrences)
Groupe nominal (GN)	következő évei (<i>les prochaines années</i>) mintegy kétezer-ötszáz éve (<i>il y a environ deux mille cinq cents ans</i>)
Groupe nominal suffixé	az elmúlt években (<i>au cours des dernières années</i>) az elmúlt két évtizedben (<i>au cours des deux dernières décennies</i>)
Groupe postpositionnel	évek óta (<i>depuis des années</i>) öt év múlva (<i>dans cinq ans</i>) az elmúlt évek során (<i>au cours des dernières années</i>) az elmúlt majd' háromszáz év alatt (<i>au cours des presque trois cents dernières années</i>)

Quant aux messages hongrois, la situation est quelque peu similaire dans la mesure où certains déictiques expriment une visée ponctuelle, par exemple *korábban*, *ma*, *már*,

130 Remarquons que les mots des présidents sont en général publiés sur le site web universitaire après l'élection du président et ils y figurent pendant un, voire plusieurs mandats consécutifs. En réalité, le moment de l'énonciation peut déjà être écoulé, mais du point de vue linguistique, les déictiques marquent le temps par rapport à l'acte d'énonciation ou par rapport au moment de la lecture.

most, mintegy kétezer-ötszáz éve, az elmúlt években, az elmúlt két évtizedben, öt év múlva, et d'autres, comme *továbbra, következő évei, évek óta, az elmúlt évek során, az elmúlt majd' háromszáz év alatt*, une visée durative.

Les déictiques temporels relevés dans notre sous-corpus ancrent les messages des présidents dans la situation d'énonciation. Grâce au repérage de leur sens à partir du moment d'énonciation, ils permettent d'accentuer l'actualité du contenu exprimé par les mots des présidents.

4.3.2.2. Déictiques spatiaux

Les déictiques spatiaux permettent de situer les énoncés dans l'espace par rapport à la position de l'énonciateur lors de l'acte d'énonciation. Du point de vue linguistique, ces déictiques se répartissent dans plusieurs groupes (p. ex. adverbes, démonstratifs, présentatifs). Prenant en compte les exemples relativement peu fréquents de notre sous-corpus, nous nous concentrerons sur l'étude des adverbes et des pronoms adverbiaux¹³¹.

Les mots des présidents d'université français et hongrois emploient également des adverbes ou pronoms adverbiaux afin d'inscrire les énoncés dans l'espace. Dans les messages français, l'adverbe *ici*, désignant la proximité, apparaît deux fois¹³² :

Ce défi collectif est celui de toute notre communauté ; il est à relever jour après jour avec la volonté d'avancer, car nous savons qu'**ici** se prépare l'avenir. (Université de Strasbourg)

Dans les messages de bienvenue hongrois, l'expression de la proximité par les déictiques spatiaux est plus fréquente. Le pronom adverbial *itt* (*ici*) est attesté cinq fois, tandis que *ide* (*ici*) apparaît deux fois dans le rôle de pronom adverbial, et une fois comme préverbe dans *idejönni* (*venir ici*)¹³³. Voici quelques exemples :

A legkiválóbb fiatalok első számú célintézménye, a legkiválóbb tudósok **itt** dolgoznak a legnagyobb arányban, hazai tekintélye megkérdőjelezhetetlen. (Université Eötvös Loránd)

C'est le choix numéro un des jeunes les plus brillants, c'est **ici** que travaillent la plupart des meilleurs scientifiques et son prestige dans le pays est incontestable.

A Nobel-díjas tudósnek méltó követői vannak: a legkiválóbb oktatók, kutatók adják át **itt** tudásukat a fiataloknak, generációkat nevelve az életre. (Université de Szeged)

131 Dans la terminologie linguistique hongroise, nous utilisons plutôt la notion de *határozói névmás* (pronom adverbial). Voir Keszler (2000 : 155-156).

132 C'est en effet *ici se prépare l'avenir* qui est attesté deux fois : une fois comme sous-titre et une autre fois en tant que constituant d'une phrase (voir l'exemple cité).

133 Précisons qu'en hongrois *itt* désigne le lieu où l'on est, *ide* exprime l'endroit où l'on va.

Le lauréat du prix Nobel a de dignes successeurs : les meilleurs enseignants-chercheurs transmettent **ici** leur savoir aux jeunes, éduquant ainsi des générations pour la vie.

Mindemellett színvonalas kollégiumi ellátás, sokszínű sportolási és szórakozási lehetőségek várják az **ide** jelentkezőket. (Université de Kaposvár)

Des logements de qualité ainsi qu'un large éventail d'activités sportives et de loisirs sont proposés à ceux qui viennent faire leurs études **ici**.

Ezért éri meg **idejönni** tanulni, ezért éri meg az ELTE-t finanszírozni. (Université Eötvös Loránd)

C'est pour cela qu'il est avantageux de **venir** étudier **ici**, c'est pour cela qu'il est avantageux de financer l'Université ELTE.

Il faut remarquer que dans notre sous-corpus il n'y a qu'un seul déictique spatial qui est doté d'une orientation générale. C'est le cas du pronom adverbial hongrois *ott* (*là*) dans l'exemple suivant :

Mivel minőségi oktatás csak **ott** folyhat, ahol magas színvonalú kutatás áll a háttérben, lehetőségeinkhez mérten szorgalmazzuk és gondozzuk a műszeres és kutatási fejlesztéseket. (Université Eötvös Loránd)

Étant donné qu'un enseignement de qualité ne peut être dispensé que **là** où il s'appuie sur une recherche de haut niveau, nous encourageons et soutenons autant que possible les développements instrumentaux et de recherche.

Le pronom adverbial *ott* (*là*) situe l'énoncé hors contexte, ainsi il confère à la phrase une valeur de vérité générale.

Nous venons de voir que notre sous-corpus contient relativement peu de déictiques spatiaux. Néanmoins, ces éléments de langue ont un rôle important à jouer pour établir une relation de proximité entre l'établissement et les étudiants. Les énoncés situés par rapport au centre déictique constitué par l'énonciateur (la communauté universitaire dans la majorité des cas) mettent en scène des universités dont les atouts sont soulignés par *ici*, *itt* (*ici*) et *ide* (*ici*) qui s'avèrent être des mots capables de capter l'attention des (futurs) étudiants.

4.3.3. Modalisation¹³⁴

Dans l'étude de la langue, les modalités sont considérées comme des éléments indiquant la position de l'énonciateur par rapport à ce qu'il dit. Sans vouloir faire ici

134 Voir notre article (Kovács, 2017b).

l'inventaire des nombreuses catégorisations de modalités (voir à ce propos Monte, 2011), nous nous contentons de renvoyer aux travaux fondamentaux effectués par Bally (1950). Pour Bally (1950), tout énoncé comporte deux composantes : le *dictum* ou contenu propositionnel et le *modus* ou modalité qui marque la position de l'énonciateur par rapport au contenu exprimé. Ainsi, la modalité exprime l'attitude de l'énonciateur envers un état du monde¹³⁵. Pour la précision, ajoutons à cela avec Maingueneau (2014b : 108) que la modalité peut également indiquer « quelle relation [l'énonciateur] établit avec le co-énonciateur à travers son acte d'énonciation ». Ces deux types de modalités sont appelées respectivement *modalités d'énoncé* et *modalités d'énonciation* (Riegel et al., 2004 : 580).

4.3.3.1. Modalités d'énonciation

Nous commencerons notre analyse par les modalités d'énonciation qui indiquent donc l'attitude prise par l'énonciateur à l'égard de son co-énonciateur dans l'acte d'énonciation. Elles se manifestent dans quatre¹³⁶ types de phrases : déclaratif, exclamatif¹³⁷, impératif (ou injonctif) et interrogatif. Le *tableau 12* montre la répartition des phrases de notre sous-corpus selon les différentes catégories :

Tableau 12. *Types de phrases dans les mots des présidents*

	Mots des présidents français	Mots des présidents hongrois
Déclaratif	96 phrases	125 phrases
Exclamatif	–	10 phrases
Impératif	3 phrases	–
Interrogatif	–	–

Du point de vue de notre recherche, les phrases qui nous intéressent particulièrement sont celles qui se distinguent de la simple déclaration. Les mots des présidents d'université français contiennent trois phrases impératives :

Utilisez, pour cela, les ressources du SCUOIP (conseils en orientation, accompagnement IP, modules « mon Projet en 120 secondes » et « de l'université à l'entreprise, devenir manager », ...). (Université Paris 13)

135 Comme le dit Kerbrat-Orecchioni (2002 : 35-36), « le système des formes temporelles, aspectuelles ou modales n'est pas sans refléter une certaine "vision du monde" propre à la communauté parlante ».

136 En hongrois, nous distinguons également un cinquième type de phrase, l'optatif, mais il n'est pas présent dans notre sous-corpus.

137 Quant à l'exclamatif, précisons qu'il ne s'agit pas d'un type de phrase obligatoire. Comme l'affirment Riegel et al. (2004 : 387), « [p]ar l'exclamation, le locuteur apporte une information supplémentaire : son sentiment à l'égard de ce qu'il dit. De ce point de vue, l'exclamation vient plutôt se surajouter à l'un des trois types obligatoires, auquel elle apporte sa coloration subjective ».

Rencontrez des entreprises à l'occasion des « Déjeuner avec un RH », des forums thématiques ou des sessions de recrutement que l'université accueille. (Université Paris 13)

N'hésitez pas à consulter régulièrement ce site web, votre ENT (Environnement Numérique de Travail) (<https://ent.univ-paris13.fr>) ou les réseaux sociaux afin d'être informés des événements organisés sur les différents campus. (Université Paris 13)

Les verbes *utiliser*, *rencontrer* et *hésiter* à l'impératif permettent de s'adresser directement au co-énonciateur qui est inscrit dans la phrase sous forme de sujet implicite. Cet impératif n'exprime pas ici un ordre mais plutôt un conseil donné par l'énonciateur au co-énonciateur.

Les messages de bienvenue hongrois, à part les phrases déclaratives, comptent également dix phrases exclamatives dont voici deux exemples : *Jó böngészést kívánok!* (*Je vous souhaite bonne visite*, Université Eötvös Loránd), *A jövő Győrben épül!* (*L'avenir se construit à Győr*, Université Széchenyi István). Dans ces exemples, le président de l'université confère à son énoncé « une coloration subjective » (Riegel et al., 2004 : 387).

Pour conclure, les treize phrases qui se distinguent du déclaratif expriment soit par un moyen linguistique (impératif), soit par un apport subjectif l'attitude de l'énonciateur vis-à-vis du co-énonciateur. Dans ce qui suit, nous verrons comment les déclaratifs peuvent également mettre en scène la relation de l'énonciateur à l'égard de son co-énonciateur ou de son énoncé.

4.3.3.2. Modalités d'énoncé

Afin d'analyser les modalités d'énoncé, nous nous basons sur le classement préconisé par Gosselin (2010)¹³⁸. Dans son ouvrage, Gosselin (2010 : 309) distingue six principaux types de modalités : modalités aléthiques, épistémiques, appréciatives, axiologiques, bouliques et déontiques. Pour les fins de notre analyse, nous retenons les quatre catégories suivantes : modalités épistémiques, appréciatives, bouliques et déontiques¹³⁹. Dans ce qui suit, nous étudierons la présence et l'importance des modalités retenues dans notre sous-corpus.

138 Sur la classification des modalités en hongrois, voir par exemple Keszler (2000) et Pete (2002). Une autre classification des modalités est évoquée dans Faber (2003).

139 Du point de vue de notre recherche, les modalités aléthiques qui se rapportent à des « jugements fondamentalement descriptifs [...] qui renvoient à une réalité existant en soi [...] » (Gosselin, 2010 : 314) et les modalités axiologiques qui « sont propres aux jugements de valeur de nature morale, idéologique et/ou légale » (Gosselin, 2010 : 343) s'avèrent peu importantes, ainsi nous les ignorons dans notre analyse. Les quatre catégories retenues sont celles évoquées aussi par Keszler (2000 : 387) pour décrire le système des modalités du hongrois.

4.3.3.2.a Modalités épistémiques

Les modalités épistémiques « marquent le degré de certitude du locuteur sur le contenu propositionnel de son énoncé » (Le Querler, 2004 : 647). Cette définition proposée par Le Querler ne nous semblant pas suffisamment précise, nous lui préférons celle offerte par Chalker et Weiner dans *The Oxford Dictionary of English Grammar* (cité dans Pete, 2002 : 175) :

The area of mood concerned with knowledge and belief, including at least the expression of possibility, probability and certainty (as perceived by the speaker), and, in some views, also the expression of the speaker's degree of commitment to what he/she says, as, for example, by the use of evidentials.¹⁴⁰

Cette définition adopte une vue plus large qui n'englobe pas seulement l'indication de la sûreté de l'énonciateur dans ce qu'il dit mais également l'expression de toutes sortes de possibilités, probabilités et certitudes comme étant perçues par l'énonciateur¹⁴¹. Les modalités épistémiques renvoient alors à des « vérités subjectives » (Gosselin, 2010 : 325). Conformément à cette vue plus large, nous analyserons d'abord l'attitude de l'énonciateur vis-à-vis de sa propre parole, puis nous nous concentrerons sur d'autres exemples relevant du domaine des modalités épistémiques.

La modalité épistémique permet donc d'afficher à quel point le président est sûr du contenu de sa propre parole. Notre premier exemple en témoigne :

Je suis sûr que tous ceux qui **viendront** partager nos valeurs de formation et de recherche **trouveront** sur notre campus une richesse intellectuelle et culturelle à la hauteur de leurs attentes. (Université Toulouse 1 Capitole)

Le président de l'Université Toulouse 1 Capitole partage sa certitude par rapport au contenu de son énoncé. La modalité épistémique est intrinsèquement dénotée ici par l'adjectif *sûr* auquel s'ajoutent les verbes *venir* et *trouver* au futur simple qui, eux, renforcent également l'idée de certitude.

Les mots des présidents hongrois contiennent une grande variété de marqueurs épistémiques :

A legkiválóbb fiatalok első számú célintézménye, a legkiválóbb tudósok itt dolgoznak a legnagyobb arányban, hazai tekintélye **megkérdőjelezhetetlen**. (Université Eötvös Loránd)

140 Le domaine du mode relatif aux connaissances et aux convictions, comprenant au moins l'expression de la possibilité, de la probabilité et de la certitude (telles que perçues par le locuteur) et, selon certains, l'expression du degré d'adhésion du locuteur à son énoncé, par exemple par l'utilisation de marqueurs évidentiels. Traduit par l'auteur.

141 Comme le dit encore Kronning (2012 : 83), les marqueurs épistémiques permettent à l'énonciateur « de se conformer à la règle sociale qui veut que l'on soit véridique dans son discours ».

C'est le choix numéro un des jeunes les plus brillants, c'est ici que travaillent la plupart des meilleurs scientifiques et son prestige dans le pays est **incontestable**.

Vitán felül áll, hogy egyetemünk rendkívül sokszínű és kiváló oktatási, kutatási és nevelési intézmény. (Université de Miskolc)

Il est hors de doute que notre université est une institution très diversifiée et excellente pour l'enseignement, la recherche et l'éducation.

Meggyőződésünk, hogy színvonalas oktatás nem létezik jelentős kutatási tevékenység nélkül. (Université de Pécs)

Nous sommes convaincu qu'il ne peut y avoir d'enseignement de qualité sans une activité de recherche importante.

Elkötelezettek vagyunk az innováció és a valódi tudományos teljesítmény elismerése ügyében. (Université de Pécs)

Nous nous engageons en faveur de l'innovation et de la reconnaissance d'une véritable performance scientifique.

A honlapon egy olyan komoly hagyományokkal és – **hitem szerint** – nagy fejlődési lehetőségekkel rendelkező állami intézménybe nyерhet betekintést [. . .]. (Université de Miskolc)

Le site web donne un aperçu d'une institution publique dotée d'une forte tradition et – **selon ma conviction** – d'un grand potentiel de développement [. . .].

Dans notre premier exemple, l'énonciateur utilise l'adjectif *megkérdőjelezhetetlen* (*incontestable*) afin d'indiquer sa certitude par rapport au contenu propositionnel de son énoncé. Les autres messages contiennent une construction impersonnelle *vitán felül áll* (*il est hors de doute que*), une proposition à base d'un substantif épistémique *meggyőződésünk* (*nous sommes convaincu*) et une périphrase verbale *elkötelezettek vagyunk* (*nous nous engageons*) pour marquer la modalité épistémique. Enfin, le président de l'Université de Miskolc affiche son haut degré de certitude par un groupe nominal postpositionnel *hitem szerint* (*selon ma conviction*) placée dans une proposition incise.

Dans des cas bien moins fréquents, les énonciateurs émettent des réserves et sont plus prudents dans la formulation de leur message :

Concernant vos études, un plan d'amélioration des conditions d'études en première année de licence à (sic) été mis en place, les premiers effets **devraient** se voir dès la rentrée : cours de remise à niveau, TD en effectifs plus réduits, augmentation du nombre de tuteurs etc. (Université Paris 13)

[...] oktató-kutató kollegáink már azt is látják, hogy mi lesz, mi **lehet** öt év múlva, sőt, nemcsak látják, hanem aktívan alakítják a jövőt. (Université Széchenyi István)

[...] nos enseignants-chercheurs prévoient ce qui se passera, ce qui **pourrait** se passer dans cinq ans, de plus, ils ne se contentent pas de voir l'avenir, ils le façonnent activement.

Dans notre exemple français, le verbe *devoir* au conditionnel exprime que l'énonciateur n'est pas complètement sûr de sa parole. Dans le deuxième exemple, l'énonciateur utilise d'abord le verbe d'existence hongrois au futur *lesz* à l'aide duquel il affiche sa sûreté pour ensuite atténuer son degré de certitude avec la forme verbale *lehet*.

Voyons maintenant des exemples qui mettent en scène d'autres types de possibilités comme perçues par l'énonciateur. Dans leur message, les présidents des universités accordent une grande importance à l'expression de ce qui est possible pour les étudiants :

De plus en plus nombreux sont ceux qui **peuvent** bénéficier de cursus partagés avec des universités prestigieuses leur donnant en particulier **la possibilité** d'obtenir des « doubles diplômes » très appréciés sur le marché du travail. (Université Toulouse 1 Capitole)

Nous avons ainsi mis en place des cursus de type Grandes Ecoles qui, au sein même de l'Université, après deux ans de « préparation intégrée », donnent accès à l'Ecole d'Economie (TSE) ou à l'IAE Toulouse Ecole de Management assurant aux étudiants des enseignements de grande qualité et **la possibilité** de poursuivre jusqu'au doctorat dans des équipes de recherche qui rassemblent quelques-uns des meilleurs chercheurs européens dans leur domaine. (Université Toulouse 1 Capitole)

Dans les deux exemples cités, l'auxiliaire modal *pouvoir* et le substantif *possibilité* dénotent la modalité épistémique et attirent l'attention sur les possibilités offertes aux étudiants. Les mots des présidents hongrois, eux, foisonnent d'exemples de ce type :

A tudományos pálya iránt érdeklődők kilenc doktori iskola programjai közül **válogathatnak**, s azok számára, akik már valamilyen pozícióban vannak, de tovább kívánnak lépni, szakirányú továbbképzési programok sora **nyújtja ezt a lehetőséget**. (Université Corvinus)

Ceux qui sont intéressés par une carrière scientifique **peuvent choisir** parmi neuf programmes d'écoles doctorales et ceux qui occupent déjà un poste mais souhaitent évoluer, une série de programmes de formation spécialisée leur en **offre la possibilité**.

Hallgatóink a munkaerő-piaci igényekhez jól alkalmazkodó, korszerű oktatási rendszerbe **kapcsolódhatnak be**. Honlapunkon **megismerkedhetnek** karaink képzési ajánlatával, **olvashatnak** hallgatóink életéről, **megismerhetik** Európa egyik legszebb természeti adottságú campusát [...]. (Université de Miskolc)

Nos étudiants **peuvent rejoindre** un système d'enseignement moderne et bien adapté aux besoins du marché du travail. Sur notre site, ils **peuvent découvrir** les formations proposées par nos facultés, **lire** sur la vie de nos étudiants, **connaître** un des plus beaux campus naturels d'Europe [. . .].

Célunk, hogy bemutassuk az egyetemet, annak képzési kínálatát, valamint az intézményt körülvevő, az országban egyedülálló akadémiai-vállalati együttműködési rendszer **lehetőségeit**, amelyek **segítségére lehetnek** nemcsak a diákokéval, hanem az egyetemista éveket követő karrier megtervezésében is. (Université de Debrecen)

Notre objectif est de présenter l'université, ses formations ainsi que les **possibilités** offertes par le système unique de coopération entre l'université et l'entreprise, qui **peuvent vous aider** non seulement pendant vos années d'études mais aussi dans la planification de votre carrière.

Int zm nyunket minden jelenlegi  s volt hallgat nk is a mag  nak **tekintheti**, hiszen figyelemmel kísérj nk v gzett hallgat nk pályáját  s **lehet s get biztosítunk** sz mukra az egyetemi  letben val  további r szv telre. (Université de Kaposvár)

Tous les étudiants actuels et anciens **peuvent considérer** notre établissement comme le leur, car nous suivons le parcours de nos diplômés et leur **donnons la possibilité** de participer à la vie universitaire.

A legkiválóbb hallgatók számára pedig **adott a lehet s g**, hogy a fels oktat s legmagasabb szintj n, a doktori képzésben t k letesitsek tudásukat. (Université de Pécs)

Les meilleurs étudiants **ont la possibilité** de parfaire leurs connaissances au niveau le plus élevé de l'enseignement supérieur, dans la formation doctorale.

Les nombreuses formes verbales suffixées en *-hat/-het* telles que *v logathatnak* (*ils peuvent choisir*), *megismerkedhetnek* (*ils peuvent découvrir*), *olvashatnak* (*ils peuvent lire*), etc. marquent la possibilité qui est également évoquée par les expressions contenant le substantif *lehet s g* (*possibilité*), par exemple *lehet s get ny jt* (*offrir la possibilité*), *lehet s get biztosít* (*donner la possibilité*), *adott a lehet s g* (*avoir la possibilité*), qui dénote intrinsèquement la modalité épistémique. Ces nombreux énoncés, en raison de l'emploi de cette modalité, témoignent des diverses possibilités qui sont accordées aux étudiants.

Notre sous-corpus contient un exemple dans lequel la modalité épistémique concerne l'établissement :

Kutat egyetemk nt **lehet s g nk van r **, hogy fejlessz k a kutatás felt teleit. Mivel min s gi oktatás csak ott **folyhat**, ahol magas színvonal  kutatás  ll a h tt rben, lehet s geinkhez m rten szorgalmazzuk  s gondozzuk a m szeres  s kutatási fejlesztéseket. (Université Eötvös Loránd)

Ayant obtenu le statut d'université de recherche, nous **avons la possibilité** d'améliorer les conditions de la recherche. Étant donné qu'un enseignement de qualité ne **peut être dispensé** que là où il s'appuie sur une recherche de haut niveau, nous encourageons et soutenons autant que possible les développements instrumentaux et de recherche.

L'énonciateur fait ici référence, en utilisant l'expression *lehetőségünk van* (nous avons la possibilité) et le verbe suffixé *folyhát* (peut être dispensé), aux possibilités d'améliorer les conditions de la recherche au sein de l'université.

Ces exemples relevés dans notre sous-corpus montrent l'importance de la modalité épistémique dans les mots des présidents. Comme Gosselin (2010 : 332) remarque, la modalité épistémique « est appelée à jouer un rôle décisif dans le discours argumentatif, i.e. dans le discours qui vise la conviction ». Même si les mots des présidents ne peuvent pas être considérés comme relevant du discours argumentatif, mais plutôt comme étant dotés d'une dimension argumentative, en affichant leur haut degré de certitude quant aux différentes caractéristiques de leur établissement et en accordant une grande importance à la présentation des possibilités offertes aux étudiants, les présidents cherchent à capter l'attention des (futurs) étudiants afin d'influencer leur comportement de choix.

4.3.3.2.b Modalités appréciatives

Les modalités appréciatives, comme leur nom l'indique, « relèvent de la subjectivité, des jugements subjectifs portés sur le monde » (Gosselin, 2010 : 332). Ces modalités sont exprimées dans les mots des présidents par des verbes, expressions verbales ou adverbes. Voici d'abord des exemples tirés de notre sous-corpus qui mettent en scène des verbes ou expressions verbales :

Tous ces aménagements contribuent à dynamiser d'avantage (sic) nos campus et vous garantir un meilleur environnement de travail et **je m'en réjouis**. (Université Paris 13)

Ám továbbra sem kérdés a számunkra, hogy az ELTE lényegéből fakadóan az elitképzés képviselője és szorgalmazója marad. Ezért éri **meg** idejönni tanulni, ezért éri **meg** az ELTE-t finanszírozni. (Université Eötvös Loránd)

Mais il ne fait aucun doute que, de par sa nature même, l'Université ELTE continue à représenter et à encourager la formation d'élite. C'est pour cela qu'il est **avantageux** de venir étudier ici, c'est pour cela qu'il est **avantageux** de financer l'Université ELTE.

A Széchenyi István Egyetem **büszke** arra, hogy a szakmai munka, az oktatás, a tudományos kutatás mellett a társadalmi felelősségvállalás területén is elismerik munkáját. (Université Széchenyi István)

L'Université Széchenyi István est **fière** du fait qu'à part l'activité professionnelle, l'enseignement et les recherches scientifiques, son travail est également reconnu dans le domaine de la responsabilité sociale.

Le verbe *se réjouir* marque la subjectivité par excellence et présente les procès dénotés par les propositions coordonnées comme désirables. Les deux exemples hongrois mettent en scène également la modalité appréciative à l'aide du verbe préfixé *megéri* (*il est avantageux*) et de l'adjectif *büszke* (*fière*). Dans les trois cas, la subjectivité est dénotée intrinsèquement par le contenu sémantique des verbes et de l'adjectif.

La modalité appréciative peut également être exprimée par des adverbes, comme les exemples suivants en témoignent :

Fermement ancrée dans son territoire, l'Université Grenoble Alpes aspire également à accroître jour après jour son attractivité et son rayonnement international. (Université Grenoble Alpes)

L'animation sur les campus est **extrêmement** active à l'Université Paris 13. (Université Paris 13)

Cette université est **résolument** tournée vers l'Europe, les réseaux internationaux et vers la construction d'avenir pour les jeunes lycéens [. . .]. (Université d'Orléans)

Mindezek **nagyon** fontos jelzései annak, hogy jó úton járunk. (Université Corvinus)

Ce sont des signes **très** importants qui indiquent que nous sommes sur la bonne voie.

Egyedülálló önkormányzati, ipari és pénzügyi együttműködési rendszerével **hatékonyan** képes szembenézni a nemzetközi szinten megmutatózó, egyre jelentősebb kutatási és oktatási kihívásokkal [. . .]. (Université de Debrecen)

Grâce à son système unique de coopération établi avec les municipalités, les acteurs industriels et les institutions financières, elle peut répondre **efficacement** aux défis croissants de la recherche et de l'enseignement au niveau international.

Les adverbes *fermement*, *extrêmement*, *résolument*, *nagyon* (*très*) et *hatékonyan* (*efficacement*) contribuent à la modification d'un rapport de caractérisation en y apportant l'appréciation de l'énonciateur. Ces exemples, comme nous pouvons l'observer, renvoient aux différentes facettes des universités.

Il est intéressant de remarquer que « [. . .] les modalités appréciatives constituent d'évidence un élément essentiel de la *persuasion*¹⁴² [. . .] » (Gosselin, 2010 : 342). La façon dont les étudiants et l'université sont présentés, et l'évaluation subjective que porte l'énonciateur sur le monde sont capables non seulement d'attirer l'attention des (futurs) étudiants mais également de les persuader dans leur choix.

142 Caractères italiques dans l'original.

4.3.3.2.c Modalités bouliques

Les modalités bouliques « servent à exprimer des désirs, des volontés, des souhaits » (Gosselin, 2010 : 351). Par conséquent, à l’instar des modalités appréciatives, elles relèvent également d’une certaine subjectivité. Les quatre exemples suivants en donnent une illustration :

Au nom de toute l’équipe pédagogique de Paris 13, je vous **souhaite** une bonne rentrée et beaucoup de succès dans vos études. (Université Paris 13)

A tudás megszerzéséhez vezető hosszú úton, a tanulás ma már élethosszig tartó folyamatában **kíván** egyetemünk minden segítséget megadni a hozzánk jelentkező hallgatóknak [. . .]. (Université Corvinus)

Sur le long chemin de la connaissance, qui est désormais un processus d’apprentissage tout au long de la vie, notre université **souhaite** offrir toute l’aide possible à ses étudiants [. . .].

Chacune et chacun **appréciera**, dans sa quête et selon ses cheminements, compétence, exigence, pertinence, reconnaissance et résonance. (Université Savoie Mont Blanc)

Savoir, mais aussi savoir-faire et savoir-être dans une société que nous **avons l’ambition de** rendre meilleure pour toutes et tous. (Université de Toulon)

Dans les quatre cas, les verbes *souhaiter* et *kíván* (*souhaiter*) dénotent intrinsèquement un souhait, comme le fait aussi le verbe *apprécier* au futur. L’expression *avoir l’ambition de* indique la volonté et appartient ainsi à la modalité boulique. Par ces énoncés, les présidents des universités émettent des souhaits et expriment leur volonté à l’égard des étudiants.

4.3.3.2.d Modalités déontiques

Comme l’affirme Gosselin (2010 : 360), « [l]’obligatoire, l’interdit, le permis (ou non interdit) et le facultatif (ou non obligatoire) forment les valeurs modales déontiques ». Notre sous-corpus en contient de nombreux exemples. Dans un premier temps, nous avons regroupé des exemples français qui dénotent l’obligation :

L’université **doit** vous préparer à rentrer dans la vie active et à réussir votre insertion professionnelle. (Université Paris 13)

L’excellence ensuite de la formation : l’université **doit** être au service de la réussite, plus précisément des réussites des étudiants et de leur insertion professionnelle [. . .]. (Université de Strasbourg)

En effet, la réussite ou l'excellence scientifique que recèle l'université sont aussi des vecteurs de réussite sociale, d'employabilité et d'emploi, qui **doivent** être accessibles depuis le brevet des collèges. (Université d'Orléans)

L'interdépendance croissante entre les pays et entre les différents segments de chaque société posent un défi important aux universités d'aujourd'hui. Elles **doivent** se placer au cœur de cette évolution. (Université Grenoble Alpes)

Porter collectivement ces ambitions **exige** de se rassembler autour de valeurs partagées. (Université de Strasbourg)

Comme il ressort des mots des présidents, dans la grande majorité des cas, c'est l'auxiliaire modal *devoir* qui exprime la modalité déontique mais nous trouvons parmi les exemples une occurrence du verbe *exiger* également. En effet, il est intéressant de remarquer que les deux verbes *devoir* et *exiger* se rapportent uniquement aux établissements, l'obligation ne concerne que les universités.

Les mots des présidents d'université hongrois semblent faire écho à ce qui vient d'être observé à propos des exemples français :

Mindent meg **kell** tennünk, s mindent meg is teszünk annak érdekében, hogy ne csak megőrizzük, hanem tovább emeljük a minőséget, s felzárkózzunk a nemzetközi élvonalhoz. (Université Corvinus)

Nous **devons** tout faire, et nous ferons tout, non seulement pour maintenir la qualité mais aussi pour l'améliorer et pour rejoindre les rangs des meilleurs établissements d'enseignement supérieur internationaux.

Olyan nemes tradíciók és értékek birtokában vagyunk, amelyeket meg **kell** őriznünk. (Université de Pécs)

Nous possédons des traditions et des valeurs nobles que nous **devons** préserver.

Az egyetemünknek ma már nemzetközi kitekintésű, euro-régiós tudásközpontként **kell** működnie, és meggyőződésem szerint ilyenként is működik! (Université de Miskolc)

Notre université **doit** désormais fonctionner comme un centre de connaissances international et eurorégional, et je suis convaincu que c'est le cas.

Emellett joggal **várjuk el** magunktól, hogy ne csak kutatási eredményeink legyenek jelentősek, hanem azokat színvonalasan közvetíteni tudjuk a hallgatók felé: ezért nagy hangsúlyt helyezünk az oktatói kiválóság szempontjára. (Université Eötvös Loránd)

En outre, nous **exigeons** de nous-même à juste titre non seulement d'obtenir des résultats de recherche significatifs mais aussi de les transmettre aux étudiants à un haut niveau, nous accordons donc une grande importance à l'excellence des enseignants.

Az egyetemek tudást őrző, gyarapító és átadó tevékenysége ma már egyre inkább kiegészül a gazdaság igényeihez való rugalmas reagálás és a gazdaságfejlesztésben való közvetlen részvétel **kötelezettség**ével. (Université de Miskolc)

L'activité des universités consistant à préserver, enrichir et transmettre les connaissances est désormais complétée par l'**obligation** de répondre avec souplesse aux besoins de l'économie et de participer directement au développement économique.

Les exemples hongrois cités ci-dessus contiennent en grande majorité le verbe modal *kell* (*devoir*) qui dénote l'obligation. De plus, le verbe préfixé *elv r* (*exiger*) et le substantif *k telezettség* (*obligation*) marquent également la modalité déontique. Nous pouvons donc constater, comme dans le cas des énoncés tirés des messages français, que l'obligation ne semble se rapporter qu'aux institutions.

Un autre exemple repéré dans les mots des présidents hongrois permet de présenter, une fois de plus, que la modalité déontique renvoie à l'activité des universités :

Nem  lhet nk t tlen l bab rjainkon, nem el gedhet nk meg azzal, hogy a hazai fels oktat s  lvonal hoz tartozunk. (Université Corvinus)

Nous ne pouvons pas nous reposer sur nos lauriers, **nous ne pouvons pas nous contenter** du fait d'appartenir aux meilleurs établissements d'enseignement supérieur en Hongrie.

Les deux formes verbales négatives *nem  lhet nk* (*nous ne pouvons pas nous reposer*) et *nem el gedhet nk meg* (*nous ne pouvons pas nous contenter*) expriment le non-permis, ces constructions s'approchent même de l'ordre.

Enfin, notre sous-corpus contient un seul exemple dans lequel l'obligation ne concerne pas seulement l'institution mais également les étudiants :

Az ELTE-stratégia a min s g strat gi ja: emeljük a bejut shoz szükséges **teljesit m ny-k vetelm nyeket**  s az oktato i-kutatato i **k vetelm nyeket** is. (Université Eötvös Loránd)

La stratégie de l'Université ELTE est la stratégie de la qualité : nous augmentons **les exigences de performance** pour l'admission et **celles** relatives aux enseignants-chercheurs.

Le substantif *k vetelm nyek* (*exigences*) dénote intrinsèquement la modalité déontique et se réfère aux exigences que les étudiants doivent satisfaire pour être admis à l'université et à celles que les enseignants-chercheurs doivent accomplir.

En guise de conclusion de cette partie de notre étude, nous pouvons dire que l'usage des différents types de modalités dans notre sous-corpus esquisse une image intéressante des universités et de leurs étudiants. Si les établissements assument un grand nombre de responsabilités et d'obligations (modalités déontiques), les étudiants, eux, bénéficient avant tout de diverses possibilités (modalités épistémiques) qui leur

sont offertes. Ces aspects mentionnés ainsi que l'évaluation subjective (modalités appréciatives) portée par l'énonciateur sur l'institution et les étudiants, et les souhaits et volontés (modalités bouliques) formulés par celui-ci peuvent contribuer à influencer le choix des (futurs) étudiants.

4.3.4. Analyse actancielle

Après l'étude des modalités dans notre sous-corpus, nous continuons la découverte des propriétés linguistiques des mots des présidents par une analyse actancielle. Pour ce faire, il nous faut évoquer la notion de valence qui est définie comme « l'aptitude générale de certaines catégories grammaticales centrales [...] à imposer à leur entourage des configurations syntaxiques bien déterminées » (Riegel et al., 2004 : 123). Ainsi, des classes de mots, telles que les verbes en premier lieu mais également les adjectifs ou les substantifs¹⁴³, requièrent un certain nombre d'actants¹⁴⁴ afin d'exprimer un procès. Chaque actant remplit une fonction syntaxique importante au sein de la phrase et se voit aussi accorder un rôle sémantique spécifique qui contribue à l'interprétation du sens de la phrase en question.

Du point de vue de notre étude, l'analyse actancielle semble apporter des résultats intéressants, comme notre premier exemple en témoigne :

[...] *a legkiválóbb oktatók, kutatók* (**act. 1 – sujet**) adják át itt *tudásukat* (**act. 2 – objet premier**) *a fiataloknak* (**act. 3 – objet second**) [...]. (Université de Szeged)

[...] les meilleurs enseignants-chercheurs transmettent ici leurs connaissances aux jeunes [...].

Selon son schéma actanciel, le verbe hongrois *átad* (*transmettre*) requiert trois actants : un sujet (*a legkiválóbb oktatók és kutatók – les meilleurs enseignants-chercheurs*), un objet direct (*tudásukat – leurs connaissances*) et un objet indirect (*a fiataloknak – aux jeunes*). Ces trois actants reçoivent chacun un rôle sémantique : le sujet est ici l'agent, ou autrement dit l'acteur du procès, l'objet direct assume la fonction de patient alors que l'objet indirect joue le rôle de bénéficiaire, c'est-à-dire celui de « [l']être animé affecté par les retombées du procès » (Riegel et al., 2004 : 125). Ainsi, les enseignants-chercheurs sont les agents du procès de transfert de connaissances dont les étudiants tirent bénéfice.

L'extrait provenant du mot du président de l'Université Toulouse 1 Capitole présente de nouveaux rôles sémantiques :

143 Dans notre analyse, nous nous concentrerons uniquement sur les verbes étant donné que cette classe de mots offre le plus d'exemples et des exemples très variés (sur la richesse des valences verbales, voir Blanche-Benveniste, 2002 : 47-73).

144 Par *actant* nous entendons des « constituants participant syntaxiquement au procès spécifique » dénoté par un verbe, adjectif ou substantif (Riegel et al., 2004 : 123). Autrement dit, la notion d'*actant* « sert à désigner les différents participants qui sont impliqués dans une action en y tenant un rôle actif ou passif » (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 15).

Toulouse 1 Capitole (**act. 1 – sujet**) se distingue de beaucoup d'autres établissements (**act. 2 – objet premier**) par l'offre de formation très diversifiée qu'elle propose (**act. 3 – objet second**) [. . .]. (Université Toulouse 1 Capitole)

Le verbe français *se distinguer* se construit avec deux objets indirects introduits respectivement par les prépositions *de* et *par*. Il requiert ainsi trois actants : un sujet (*Toulouse 1 Capitole*) qui assume la fonction d'agent et des objets indirects parmi lesquels le premier (*beaucoup d'autres établissements*) joue le rôle de source, « entité dont provient ou s'éloigne une autre entité » et le second (*l'offre de formation très diversifiée qu'elle propose*) celui d'instrumental, « entité non animée, éventuellement contrôlée par un agent, qui est à l'origine du procès » (Riegel et al., 2004 : 125). Le verbe *se distinguer* impose alors un schéma actanciel servant à présenter un établissement qui se veut unique et qui dépasse les concurrents par son offre de formation.

Les exemples qui suivent mettent en scène d'autres schémas actanciels :

[. . .] *l'Université Savoie Mont Blanc* (**act. 1 – sujet**) offre des conditions d'études particulièrement attractives (**act. 2 – objet**) au cœur d'un environnement d'exception. (Université Savoie Mont Blanc)

A minőséget (**act. 2 – objet premier**) *kínáljuk* (**act. 1 – sujet**) *a középiskolából továbbtanulóknak* (**act. 3 – objet second**) [. . .]. (Université Eötvös Loránd)¹⁴⁵

Nous offrons la qualité académique aux futurs étudiants [. . .].

Ehhez az Egyetem és Szeged városa (**act. 1 – sujet**) *a kulturális és művészeti programok széles választékát* (**act. 2 – objet**) nyújtja. (Université de Szeged)

L'université et la ville de Szeged offrent un large éventail de programmes culturels et artistiques.

En règle générale, les verbes *offrir*, *kínál* (*offrir*) et *nyújt* (*offrir*) disposent de trois actants : un sujet, un objet direct et un objet indirect. Or, comme nous voyons dans l'exemple de l'Université Savoie Mont Blanc et dans celui de l'Université de Szeged l'objet indirect n'est pas toujours exprimé explicitement, il peut alors être retrouvé dans le contexte linguistique. Les trois exemples montrent un schéma très similaire : l'institution seule ou avec une autre entité (*Szeged városa – la ville de Szeged*) apparaît comme le sujet de la phrase et l'acteur du procès, et les étudiants se voient attribuer le rôle de bénéficiaire de l'activité de l'établissement¹⁴⁶. Il est intéressant de remarquer la diversité des objets exprimés par des groupes nominaux : *des conditions d'études particulièrement attractives*,

145 Dans l'exemple, nous avons marqué le sujet (**act. 1 – sujet**) après le verbe car il peut être retrouvé dans la désinence verbale.

146 Dans le cas des deux exemples où l'objet indirect n'est pas explicité, nous pouvons retrouver dans le contexte qu'il s'agit des étudiants.

a minőség (la qualité), a kulturális és művészeti programok széles választéka (un large éventail de programmes culturels et artistiques). Ces objets ne renvoient pas, comme le fait l'exemple précédent, aux connaissances et aux études mais aux divers services qui sont proposés aux étudiants.

Les trois extraits suivants présentent un nouveau rôle sémantique :

Une implantation forte à l'international (act. 1 – sujet) offre aux étudiants et doctorants de notre université (act. 3 – objet second) un réseau dense de relations (act. 2 – objet premier) avec quelques-unes des meilleures universités d'Europe et d'Amérique. (Université Toulouse 1 Capitole)

Gyönyörű, parkosított campusunk (act. 1 – sujet) az egyetem dolgozói és hallgatói számára (act. 3 – objet second) is kiváló munkakörülményeket (act. 2 – objet premier) biztosít. (Université de Kaposvár)

Notre magnifique campus paysager assure d'excellentes conditions de travail aux employés et étudiants de l'université.

Képzési kínálatunk (act. 1 – sujet) kiváló lehetőséget nyújt hallgatóink számára (act. 2 – objet premier) a kiteljesedésre, a lineáris képzés nyújtotta lehetőségek kihasználására (act. 3 – objet second). (Université de Pécs)

Notre offre de formation permet à nos étudiants de réaliser leur potentiel et de profiter des possibilités offertes par la formation linéaire.

Les verbes *offrir* et *biztosít* (*assurer*) ainsi que l'expression *lehetőséget nyújt* (*permettre*) se construisent avec trois actants. Le sujet joue dans chaque cas le rôle d'instrumental du procès. Les deux premiers exemples requièrent en plus un objet direct (*un réseau dense de relations, kiváló munkakörülményeket – d'excellentes conditions de travail*) et un objet indirect (*aux étudiants et doctorants de notre université, az egyetem dolgozói és hallgatói számára – aux employés et étudiants de l'université*) qui est le bénéficiaire du procès. Dans le troisième extrait, l'expression *lehetőséget nyújt* (*permettre*) nécessite deux objets indirects parmi lesquels le premier assume la fonction de bénéficiaire et le second celle de but, « entité concrète ou abstraite vers laquelle est dirigée le procès » (Riegel et al., 2004 : 125). Ainsi, grâce aux activités déployées par l'établissement, les étudiants peuvent bénéficier de diverses possibilités et avancer vers leur but : la réalisation de leur potentiel.

Enfin, dans nos deux derniers exemples, ce sont les étudiants qui apparaissent comme sujet de la phrase :

[...] *les étudiants* (**act. 1 – sujet**) trouvent un suivi personnalisé, un accompagnement dans la définition et l'évolution de leurs projets personnels et les atouts (**act. 2 – objet**) pour réussir leur insertion dans la vie active. (Université Savoie Mont Blanc)

A jövő szakemberei (**act. 1 – sujet**) ebben az inspiráló szellemi közegben válnak széles látókörű, sokoldalúan művelt, értéket megőrző és értéket teremtő értelmiségivé (**act. 2 – objet**). (Université de Pécs)

Les futurs professionnels deviennent dans ce milieu stimulant des intellectuels bien formés et ouverts sur le monde qui préservent et créent de la valeur.

Dans l'exemple français, le verbe *trouver* requiert deux actants : un sujet qui joue ici le rôle de bénéficiaire (*les étudiants*) et un objet (*un suivi personnalisé [...]*). Dans l'exemple hongrois, le verbe *válik* (*devenir*), lui, se construit également avec deux actants : un sujet qui remplit la fonction d'acteur (*a jövő szakemberei – les futurs professionnels*) et un objet indirect qui est sémantiquement un résultatif, c'est-à-dire un « être [...] qui est la conséquence du procès » (Riegel et al., 2004 : 125). Suivant le schéma actanciel imposé par les verbes, ces deux extraits mettent en scène des étudiants qui peuvent bénéficier de l'activité de l'établissement et devenir des intellectuels dans le milieu universitaire.

En conclusion, il convient de remarquer que l'analyse actancielle s'avère utile pour examiner et interpréter les rôles sémantiques assignés aux divers constituants de la phrase. Comme notre étude le montre, l'université apparaît dans la majorité des cas comme sujet de la phrase et remplit la fonction d'agent du procès, alors que les étudiants qui constituent soit l'objet indirect, soit le sujet de la phrase, jouent le rôle de bénéficiaire.

4.3.5. Structure thématique

Liée au phénomène d'anaphore et au schéma actanciel des phrases étudiés précédemment, la structure thématique vise avant tout à assurer la cohérence du texte. Du point de vue de notre étude, ce qui s'avère plus intéressant que la cohérence, c'est la stratégie de l'énonciateur d'organiser les informations au sein de la phrase (Yaguello, 2003 : 164). Afin de pouvoir analyser la structure thématique dans les mots des présidents, il faut préciser ce que nous entendons par les deux notions suivantes : le thème et le propos. Dans l'étude de l'information véhiculée par une phrase, nous distinguons le thème, « ce dont parle le locuteur, le support, le "point de départ" de la communication et de la phrase » et le propos qui est « ce qu'on dit du thème, l'apport d'information sur le thème » (Riegel et al., 2004 : 605).¹⁴⁷

147 Suivant les variantes terminologiques, à part *thème/propos*, nous pouvons aussi parler de *thème/rhème*, *thème/prédicat*, *topique/commentaire* ou *topique/focus*.

Voyons comment les exemples tirés de notre sous-corpus se structurent selon le modèle thème/propos :

L'Université de Strasbourg (**thème**), héritière d'une tradition multiséculaire, est une université en mouvement (**propos**). (Université de Strasbourg)

Dans notre premier extrait, le groupe nominal (*l'Université de Strasbourg*) constitue le thème de la phrase qui est suivi du propos. Selon le schéma thème/propos, le groupe nominal sert de point de départ pour la phrase par rapport auquel de nouvelles informations sont partagées : il s'agit d'une université qui est *héritière d'une tradition multiséculaire* mais qui est en même temps *une université en mouvement*. La relative appositive implicite (*héritière d'une tradition multiséculaire*) apporte un complément d'information sur l'antécédent mais ne joue aucun rôle dans l'identification référentielle de celui-ci. Selon la structure thématique de la phrase, le nom de l'établissement est pris pour connu, alors que ses traditions et son caractère dynamique sont mis en valeur.

Notre exemple suivant, cette fois hongrois, montre des ressemblances avec l'extrait précédent :

Egyetemünk (**thème**) a középkori universitasok hagyományaira támaszkodva, ugyanakkor a jelen kor elvárásait figyelembe véve, mind szélesebb rétegeket megszólítva fejlődik, a hallgatók igényeit és a képzés magas színvonalát előtérbe helyezve (**propos**). (Université de Kaposvár)

En s'appuyant sur les traditions de l'universitas médiévale, en tenant compte des exigences de notre époque et en s'adressant à un public de plus en plus large, notre université se développe tout en se concentrant sur les besoins des étudiants et sur la qualité des formations.

Si le substantif suffixé (*egyetemünk – notre université*) forme le thème de la phrase, le reste : les trois gérondifs précédant le verbe, le verbe (*fejlődik – se développe*) et le gérondif suivant le verbe constituent le propos apportant de nouvelles informations. La structure thématique de la phrase attire alors l'attention sur le fait qu'en se basant sur ses traditions l'université se fixe comme objectif de satisfaire les besoins des étudiants et d'assurer la haute qualité de l'enseignement.

Les messages de bienvenue contiennent de nombreux exemples dans lesquels certains constituants sont disloqués en tête de phrase, en position détachée. Comme l'affirment Riegel et al. (2004 : 426), « [l']élément [...] détaché reçoit un accent d'insistance et se trouve séparé du reste de la phrase par une pause, qui est marquée à l'écrit par la virgule ». Étudiant les textes de présentation d'universités francophones, Gaspard (2013c) remarque également que la dislocation est une caractéristique importante de ce type de discours et esquisse la structure d'une phrase typique de la façon suivante :

$$([apposition],[déterminant\ ou\ pronom\ possessif]) \left[\begin{array}{l} \text{noyau} = \begin{cases} \text{"université"} \\ \text{"elle"} \\ \text{nom propre} \end{cases} \end{array} \right] ([apposition],[verbe\ 3\grave{e}me\ pers.\ sg.\ ind.\ pr\grave{e}s.]) [pr\acute{e}dicat].$$

Figure 1. Structure d'une phrase typique dans les mots des présidents français (Gaspard, 2013c : 194)

Les deux extraits suivants offrent une illustration de la structure identifiée par Gaspard (2013c)¹⁴⁸ :

Entre Genève, Turin, Lyon et Grenoble, aux frontières de la Suisse et de l'Italie, avec le concours indéfectible des collectivités qui l'ont vu naître (**propos**), elle (**thème**) est un acteur territorial, régional et transfrontalier, majeur du développement social, économique et culturel (**propos**). (Université Savoie Mont Blanc)

UNIVERSITÉ DE CULTURE, de débats et d'ouverture sur le monde (**propos**), l'université Paul-Valéry (**thème**) s'inscrit dans l'une des plus anciennes traditions universitaires d'Europe et bénéficie d'atouts fondamentaux, dont son environnement : une ville et une région résolument tournées vers la jeunesse et la culture (**propos**). (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Dans les deux cas, le thème de la phrase est constitué par le sujet pronominal (*elle*) ou nominal (*l'université Paul-Valéry*). Dans notre premier exemple, les compléments circonstanciels sont déplacés en tête de phrase pour former le propos avec le reste de la phrase qui suit le sujet. La structure thématique de la phrase souligne l'importance de la localisation de l'établissement, ses relations ainsi que les nouveaux rôles remplis par l'université au sein de la société. Le deuxième exemple témoigne du fait que l'attribut du sujet, en position détachée, et le reste de la phrase suivant le sujet apportent de nouvelles informations : il s'agit d'une institution ouverte sur le monde qui dispose de ses propres traditions et profite de son environnement.

Les mots des présidents d'université hongrois contiennent également de nombreux exemples dans lesquels certains constituants sont déplacés en tête de phrase :

Az 1635-ben alapított (**propos**) ELTE (**thème**) az ország „első egyeteme”, valódi **nemzeti intézmény (propos)**. (Université Eötvös Loránd)

Fondée en 1635, l'Université ELTE est « la première université » du pays, une véritable institution nationale.

Mára a többlépcsős integrációs folyamat eredményeképpen létrejött (**propos**) Pécsi Tudományegyetem (**thème**) az ország egyik legnevesebb, regionális vezető szereppel bíró egyetemévé vált, ahol tíz karon a felsőoktatás teljes spektrumán magas színvonalú képzés folyik (**propos**). (Université de Pécs)

148 Les exemples qui suivent présentent un schéma à deux propos, capable de condenser une grande quantité d'information et répandue dans des textes journalistiques (Csúry, 2003 : 13-16).

Née suite à un processus d'intégration en plusieurs étapes, l'Université de Pécs est devenue aujourd'hui un des établissements les plus renommés du pays, un leader régional avec dix facultés offrant une formation de qualité à tous les niveaux de l'enseignement supérieur.

Dans ces extraits, des participes passés (*az 1635-ben alapított – fondée en 1635 et mára a többlépcsős integrációs folyamat eredményeképpen létrejött – née suite à un processus d'intégration en plusieurs étapes*) sont mis en position détachée et constituent le propos avec le reste de la phrase, alors que le sujet (*ELTE, Pécsi Tudományegyetem*), lui, forme le thème. Suivant la structure thématique, le premier exemple souligne les traditions et le caractère national de l'université, tandis que le deuxième accentue le processus d'intégration, le prestige et le rôle de leader de l'établissement assurant un enseignement de qualité.

Les éléments déplacés dans les deux extraits suivants reprennent des informations évoquées antérieurement dans les textes :

Egyedülálló önkormányzati, ipari és pénzügyi együttműködési rendszerével (**thème**) hatékonyan képes szembenézni a nemzetközi szinten megmutatózó, egyre jelentősebb kutatási és oktatási kihívásokkal (**propos**) [. . .]. (Université de Debrecen)

Grâce à son système unique de coopération établi avec les municipalités, les acteurs industriels et les institutions financières, elle peut répondre efficacement aux défis croissants de la recherche et de l'enseignement au niveau international.

Szent-Györgyi Albert szellemi örökségéhez hűen nagyon fontosnak tartjuk (**thème**), hogy hallgatóink ne csak diplomát szerezzenek, hanem induljanak el az értelmiségivé válás útján (**propos**). (Université de Szeged)

Fidèle à l'héritage intellectuel d'Albert Szent-Györgyi, nous trouvons très important que nos étudiants ne se contentent pas d'obtenir un diplôme mais qu'ils s'engagent également sur la voie de la vie intellectuelle.

Dans ces exemples, un groupe nominal suffixé et un groupe adverbial sont disloqués en tête de phrase qui répètent des informations déjà mentionnées dans les textes. Ainsi, le groupe nominal suffixé (*egyedülálló önkormányzati, ipari és pénzügyi együttműködési rendszerével – grâce à son système unique de coopération établi avec les municipalités, les acteurs industriels et les institutions financières*) constitue avec le sujet le thème de la phrase par rapport auquel une nouvelle information est apportée : l'université est capable de faire face aux nombreux défis relatifs à l'enseignement et la recherche. Le groupe adverbial (*Szent-Györgyi Albert szellemi örökségéhez hűen – fidèle à l'héritage intellectuel d'Albert Szent-Györgyi*) forme avec le groupe verbal (*nagyon fontosnak tartjuk – nous trouvons très important*) le thème et le propos de la phrase insiste sur le fait que les étudiants ne deviendront pas seulement titulaires d'un diplôme mais aussi se formeront intellectuellement. Ainsi, l'établissement se permet une certaine critique face à la marchandisation du savoir.

La construction clivée *c'est... que* permet aussi de déplacer en tête de phrase un élément sur lequel insiste l'énonciateur :

C'est cette passion du savoir que (**propos**) l'Université de Toulon cherche à transmettre en mettant près de 800 personnels enseignants, administratifs et techniques au service de plus de 9000 étudiants (**thème**). (Université de Toulon)

Dans l'exemple, l'objet direct (*cette passion du savoir*) est extrait de la phrase et mis en relief par *c'est... que*. Grâce à la focalisation, il forme le propos, alors que le reste de la phrase joue le rôle du thème. Le propos de la phrase attire l'attention sur « cette passion du savoir » de l'université que les enseignants et tous les personnels de l'établissement vont transmettre tout en étant « au service » des étudiants.

La voix passive¹⁴⁹ permet de thématiser l'objet et d'accorder ainsi à la phrase un profil communicatif différent :

La recherche (**thème**) est portée par des laboratoires reconnus, labellisés et distingués, acteurs de partenariats étroits avec de grands organismes (CNRS, CEA, INRA), des organisations internationales (CERN) ou d'autres structures (INES, Institut de la Montagne) également à la pointe de l'innovation (**propos**). (Université Savoie Mont Blanc)

Dans notre exemple, le groupe nominal *la recherche* est disloqué en tête de phrase et il remplit la fonction du thème, alors que le reste de la phrase : le verbe à la voix passive et le complément d'agent constituent le propos. La phrase met en avant, grâce au propos, que les activités de recherche de l'établissement sont « à la pointe de l'innovation ».

Pour terminer, la structure thématique de la phrase joue un rôle important dans la compréhension de l'information véhiculée par celle-ci. Par le biais de divers moyens linguistiques (ordre canonique, détachement, passivisation), l'énonciateur a la possibilité de structurer ses phrases de façon à mettre en avant l'élément sur lequel il veut attirer l'attention. Comme les exemples cités en témoignent, les universités soulignent, par la relation thème-propos, leur diversité d'activités et mettent en scène une image institutionnelle capable de séduire les étudiants.

4.3.6. Mélange des registres de langue

Au début de ce chapitre, lors de l'analyse générique, nous avons constaté que le mot du président en tant que genre de discours à part entière présentait des régularités discursives auxquelles sont associées des spécificités syntaxiques, stylistiques et lexicales.

149 En hongrois, l'emploi de la voix passive n'est pas fréquent. Elle est souvent remplacée par des expressions se construisant avec la troisième personne du pluriel.

Le genre influence ainsi considérablement, entre autres, le choix du lexique¹⁵⁰. Compte tenu de ce constat, nous étudierons, comme dernière caractéristique linguistique de notre sous-corpus, le mélange des différents registres¹⁵¹ de langue dans les messages de bienvenue. Ce qui nous intéresse ici particulièrement, ce sont les registres de langue qui se distinguent du registre courant. Remarquons à l'avance que la comparaison des données de nos sous-corpus français et hongrois s'avère difficile étant donné que les trois dictionnaires¹⁵² auxquels nous nous référons n'utilisent pas exactement les mêmes indications de registre¹⁵³.

Voici d'abord le tableau qui présente les différents registres de langue dans les mots des présidents d'université français.

Tableau 13. *Registres de langue dans les mots des présidents français*

Littéraire (littér.)	excellence, proximité, quête, résonance indéfectible conjuguer (« joindre ensemble »), s'enquérir, œuvrer, tisser (« former, élaborer comme par tissage »),
Familier (fam.)	bouger (« changer, s'altérer »)

Comme nous pouvons le constater dans le *tableau 13*, les messages français emploient des substantifs, un adjectif et des verbes appartenant au registre littéraire¹⁵⁴ et ne contiennent qu'un verbe qui relève du domaine du registre familier. Les exemples suivants servent à illustrer nos propos :

[...] l'Université Savoie Mont Blanc (Chambéry) est un établissement à taille humaine qui **conjugue la proximité** avec ses territoires, l'appartenance au PRES Université de Grenoble en qualité de membre fondateur et une large ouverture sur l'Europe et le monde. (Université Savoie Mont Blanc)

150 D'un point de vue sociolinguistique, nous pouvons évoquer ici la notion de *variable linguistique* : le choix entre deux ou plusieurs signifiants ayant le même signifié relève du domaine stylistique ou social (Calvet, 2011 : 71).

151 Certains chercheurs emploient à la place de *registres de langue* l'expression *niveaux de langue*. Voir par exemple Gadet (2007 : 139).

152 Pour l'identification des divers registres de langue, nous avons utilisé *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* (2011), *Magyar értelmező kéziszótár [Dictionnaire de langue hongroise]* (2014) et *Magyar-francia kéziszótár [Dictionnaire hongrois-français]* (2005). Voir les détails dans la bibliographie.

153 Parmi les registres de langue que contient *Le Petit Robert*, les registres littéraire et familier sont attestés dans notre sous-corpus français. Les dictionnaires *Magyar értelmező kéziszótár* et *Magyar-francia kéziszótár* comprennent également le registre littéraire (irodalmi) et une autre catégorie qui n'est pas présente dans *Le Petit Robert* : le registre soutenu (választékos). Enfin, le registre vieilli (régies) apparaît dans les trois dictionnaires mais il n'est attesté que dans les messages de bienvenue hongrois.

154 Remarquons que le registre littéraire s'avère une catégorie quelque peu problématique. *Littéraire* est employé comme synonyme de *recherché* ou *raffiné*, ou comme le dit Oszetzky (2003 : 115), « [c]'est une variante de la langue plus ou moins académique, un style pur, qui s'appuie sur des valeurs [...] », mais il faut ajouter que la langue littéraire actuelle présente une hétérogénéité importante. Kelemen (1988 : 180) note également que « [...] l'ancienne norme stylistique, fondée sur une littérature écrite et éloignée de la langue vivante, cède le pas à une norme plus fonctionnelle, plus proche de la réalité ». Voir aussi à ce propos Kovács (2020). Pour les fins de notre étude, nous acceptons la catégorisation proposée par *Le Petit Robert*.

Par l'engagement et la mobilisation de tous ses personnels, entre Savoie et Mont-Blanc, l'université nourrit de ses efforts une seule ambition : œuvrer à la réussite personnelle et contribuer à la meilleure insertion de ses étudiants dans la société de la connaissance du XXI^e siècle. (Université Savoie Mont Blanc)

Un territoire constitué de partenaires institutionnels, d'entreprises et d'associations qui œuvrent, ensemble, pour former des citoyens autonomes et responsables capables d'évoluer dans un monde qui **bouge**. (Université de Toulon)

Le verbe *conjuguer* dans le sens de « joindre ensemble », le substantif *proximité* et le verbe *œuvrer* relèvent du registre littéraire, alors que le verbe *bouger* « changer, évoluer » appartient au registre familier. La prédominance du registre littéraire semble témoigner du fait que le mot du président est avant tout un genre dans lequel le président présente son institution dans un style soutenu, et les divers éléments relevant de ce registre contribuent à souligner le sérieux de l'établissement.

Les messages de bienvenue hongrois contiennent des mots et des expressions appartenant, selon le dictionnaire de référence *Magyar értelmező kéziszótár*, à trois registres de langue différents : littéraire (irodalmi), soutenu (választékos) et vieilli (régies). Or, la catégorisation de certaines unités lexicales nous paraissant peu convaincante, nous avons vérifié les mêmes mots et expressions dans *Magyar-francia kéziszótár*. Nous présentons les résultats dans le tableau suivant :

Tableau 14. *Registres de langue dans les mots des présidents hongrois*¹⁵⁵

Soutenu (választékos, vál.)	életszemlélet (<i>conception de vie</i>), elmélyítés (<i>approfondissement</i>), kiteljesedés (<i>épanouissement</i>), látókör (<i>horizon intellectuel</i>), tradíció (<i>tradition</i>), inspiráló (<i>inspirant</i>) babérjain ül (<i>se reposer sur ses lauriers</i>), vmivel bír (<i>posséder qqch</i>), felőlel (<i>comprendre</i>), felvértez (<i>doter</i>)
Vieilli (régies, rég.)	székváros (<i>siège</i>)

Il ressort du *tableau 14* ci-dessus que presque tous les exemples repérés dans les messages hongrois appartiennent au registre soutenu (választékos) et un exemple

155 Remarquons que selon *Magyar értelmező kéziszótár*, les expressions *vmivel bír* (*posséder qqch*) et *figyelemmel kísér* (*suivre avec attention*) relèvent du registre littéraire. Après vérification faite dans *Magyar-francia kéziszótár*, nous sommes d'avis que ce registre n'est pas présent dans les mots des présidents hongrois, la première expression appartenant au registre soutenu, alors que la deuxième à la langue courante. Quant au registre soutenu, *Magyar értelmező kéziszótár* classe encore dans cette catégorie les mots suivants : elitképzés (*formation d'élite*), érték (*valeur*), generáció (*génération*), közeg (*milieu*), műhely (*atelier*), nyilvánosság (*public*), potenciál (*potentiel*), régió (*région*), rendeltetés (*mission*), tendencia (*tendance*), elsődleges (*de première importance*), feledhetetlen (*inouvable*), gyümölcsöző (*fructueux*), kiemelkedő (*éminent*), méltó (*digne*), nemes (*noble*), radikális (*radical*), sokrétű (*vaste*), szerves (*étroit*), töretlen (*irrépressible*), érint (*concerner*), fakad (*relever de*), felhalmoz (*accumuler*), gyarapodik (*s'accroître*), kíván (*souhaiter*), művel (*cultiver*), szolgál (*servir*), következképpen (*par conséquent*), majd' (*presque*). Ces mots sont en même temps considérés par *Magyar-francia kéziszótár*, à notre avis très justement, comme appartenant à la langue courante. Enfin, *Magyar értelmező kéziszótár* identifie comme vieillie l'expression *egyetemi polgár* (*citoyen de l'université*) qui relève plutôt de la langue de spécialité, et les expressions *hitem szerint* (*selon ma conviction*) et *hitünk szerint* (*selon notre conviction*) qui appartiennent à la langue courante.

semble relever du domaine du registre vieilli (régies). Nous nous contentons d'évoquer quelques exemples à titre d'illustration :

Feladatunk, hogy az egyetemen felhalmozott tudást továbbadjuk a fiatal generációknak, egyben **felvértezve** őket pozitív **életszemlélettel**, biztos távlatokat nyitó jövőképpel. (Université de Pécs)

Notre mission est de transmettre aux jeunes générations le savoir accumulé à l'université, en les **dotant d'une vision positive de la vie** et d'une perspective d'avenir sûre.

Nem **ülhetünk** tétlenül **babérajainkon**, nem elégedhetünk meg azzal, hogy a hazai felsőoktatás élvonalához tartozunk. (Université Corvinus)

Nous ne pouvons pas **nous reposer sur nos lauriers**, nous ne pouvons pas nous contenter du fait d'appartenir aux meilleurs établissements d'enseignement supérieur en Hongrie.

A pécsi felsőoktatás története 1367-ben kezdődött, amikor Nagy Lajos király a püspöki **székvárosban**, Pécssett egyetem létrehozását kezdeményezte [. . .]. (Université de Pécs)

L'histoire de l'enseignement supérieur à Pécs remonte à 1367, lorsque le roi Louis le Grand a pris l'initiative de fonder une université dans **le siège** épiscopal [. . .].

Les deux premiers exemples mettent en scène quelques mots et expressions appartenant au registre soutenu (választékos), alors que le dernier exemple contient le substantif *székváros* (*siège*) qui semble relever du registre vieilli et possède également une référence historique.

À l'instar des mots des présidents d'université français, les messages hongrois témoignent également, par la présence du registre soutenu (választékos) et par un seul exemple appartenant au registre vieilli (régies), du fait que le genre exerce sans doute une influence sur le choix des unités lexicales et que ces dernières contribuent à esquisser une image institutionnelle sérieuse.

Il convient de remarquer que le choix des registres de langue permet d'ajuster les propos de l'énonciateur à la situation de communication donnée. Les registres présents dans notre sous-corpus (littéraire, soutenu et, dans une mesure presque négligeable, familier et vieilli) semblent refléter une identité institutionnelle qui se veut respectable, et montrent qu'un genre comme le mot du président n'accepte pas d'éléments provenant d'autres registres.

4.4. EMPRUNTS D'ÉLÉMENTS À D'AUTRES DISCOURS

En règle générale, les discours ne sont pas repliés sur eux-mêmes, un discours particulier entretient alors de multiples relations avec d'autres discours¹⁵⁶. Une des formes les plus caractéristiques de ces relations est quand un certain discours emprunte des éléments à d'autres discours et se les approprie pour ses propres besoins¹⁵⁷. Dans une étude consacrée à la communication des universités francophones, Gaspard (2013a : 58) remarque que la « construction discursive de la promotion institutionnelle des universités passe par l'activation d'éléments discursifs exogènes, c'est-à-dire inscrits dans des discours qui n'ont pas été originellement produits au sein des institutions universitaires sondées ».

Dans la suite, nous nous intéresserons à ces « éléments discursifs exogènes » en analysant la présence du discours managérial et économique, du discours européen sur l'enseignement supérieur, de slogans, d'expressions d'origine latine et de citations dans les mots des présidents d'université français et hongrois.

4.4.1. Discours managérial et économique

Les messages de bienvenue des présidents d'université semblent puiser dans le discours managérial et économique. Les expressions repérées dans notre sous-corpus et présentées dans le *tableau 15* ci-dessous montrent à quel point les termes du domaine managérial et économique sont employés pour décrire la réalité actuelle des établissements d'enseignement supérieur.

Tableau 15. Éléments empruntés au discours managérial et économique dans les mots des présidents

<p>Mots des présidents français</p>	<p>acteurs socio-économiques, à la pointe de l'innovation, consortium, entreprise, dynamique, employabilité, innovation, insertion professionnelle, insertion dans la vie active, investissements d'avenir, manager, marché du travail, offre, outils opérationnels, pôles de compétitivité, projet stratégique, réussite socio-économique, RH, sessions de recrutement, synergie</p>
--	---

156 Sans vouloir entrer dans la problématique posée par l'emploi des diverses notions pour décrire le phénomène en question, nous nous contentons d'évoquer quelques appellations censées représenter, d'une façon ou d'une autre, les relations entretenues par les divers discours : *polyphonie*, *dialogisme*, *intertextualité*, *interdiscursivité*.

157 Selon Szikszainé Nagy (2004 : 344), l'intertextualité peut être présente aux niveaux grammatical, sémantique, structurel et stylistique. Dans cette partie de notre ouvrage, nous nous concentrerons essentiellement sur le niveau lexical.

Mots des présidents hongrois

akadémiai-vállalati együttműködési rendszer (*coopération entre l'université et l'entreprise*), fejlesztési stratégia (*stratégie de développement*), gazdasági bezárkózás (*enfermement économique*), gazdaságfejlesztés (*développement économique*), gazdasági-ipari környezet (*environnement économique-industriel*), gazdasági térség (*région économique*), innovációs potenciál (*potentiel d'innovation*), intézményi, vállalati együttműködések (*partenariats avec des institutions et entreprises*), ipari szereplő (*acteur industriel*), jövőbe mutató beruházás (*investissement d'avenir*), kínálat (*offre*), kutatási portfólió (*portefeuille de recherche*), megtérülő befektetés (*investissement rentable*), munkaerőpiaci beilleszkedés (*insertion professionnelle*), munkaerőpiaci igények (*besoins du marché du travail*), önkormányzati, ipari és pénzügyi együttműködési rendszer (*système de coopération établi avec les municipalités, les acteurs industriels et les institutions financières*), piacképes diploma (*diplôme compétitif*), stratégia (*stratégie*), stratégiai cél (*objectif stratégique*), stratégiai partnerkapcsolat (*partenariat stratégique*), üzleti és termelési szféra (*secteur des entreprises et de la production*)

L'*offre* ou *kínálat* (*offre*) s'emploient dans le discours économique pour désigner l'ensemble des produits et services présents sur le marché. Dans le cas des mots des présidents, ces deux notions largement employées renvoient à ce que l'université propose comme programme de formation. Ainsi, l'enseignement se voit redéfini selon le modèle économique et fait désormais partie de l'*offre* ou *kínálat* (*offre*) assurée par l'établissement. Voici un extrait qui témoigne de cette reconceptualisation :

Mindent megteszünk ugyanakkor annak érdekében, hogy továbbra is a legmagasabb színvonalú oktatást, s **piacképes diplomát** nyújtsunk hallgatóinknak, vagyis az önköltséges képzésben való részvétel később bõven **megtérülő befektetés** legyen [...]. (Université Corvinus)

Néanmoins, nous ferons tout notre possible pour continuer à offrir à nos étudiants le plus haut niveau d'enseignement et un **diplôme compétitif**, afin que la participation à une formation payante soit un **investissement rentable** à l'avenir [...].

La participation à un programme de formation est définie ici comme *megtérülő befektetés* (*investissement rentable*) et son résultat comme *piacképes diploma* (*diplôme compétitif*). De plus, des expressions telles que *employabilité*, *insertion professionnelle*, *insertion dans la vie active*, *marché du travail*, *sessions de recrutement*, *munkaerőpiaci beilleszkedés* (*insertion professionnelle*), *munkaerőpiaci igények* (*besoins du marché du travail*), empruntées toutes au discours économique, se rapportent au fait que les étudiants, grâce à l'activité des universités, peuvent facilement trouver un emploi sur le marché du travail.

À part l'enseignement et les étudiants, les établissements et leurs activités sont également décrits par le biais de termes managériaux et économiques. Les universités d'aujourd'hui sont caractérisées par une *dynamique*, par l'*innovation* ou *innovációs potenciál* (*potentiel d'innovation*). À l'instar des entreprises, elles disposent d'un *projet stratégique*, de *stratégia* (*stratégie*), *fejlesztési stratégia* (*stratégie de développement*) ou *stratégiai cél* (*objectif stratégique*). Afin d'assurer la *réussite socio-économique*, les institutions travaillent avec des *acteurs socio-économiques* et disposent de *stratégiai partnerkapcsolat* (*partenariat stratégique*), *önkormányzati, ipari és pénzügyi együttműködési rendszer* (*système de coopération établi avec les municipalités, les acteurs industriels et les institutions financières*), *akadémiai-vállalati együttműködési rendszer* (*système de coopération entre l'université et l'entreprise*) ou *intézményi, vállalati együttműködések* (*partenariats avec des institutions et entreprises*). Quant à leurs activités de recherche, les établissements possèdent *kutatási portfólió* (*portefeuille de recherche*) et participent à des *investissements d'avenir*¹⁵⁸ ou *jövőbe mutató beruházások* (*investissements d'avenir*). Enfin, ils sont tenus d'éviter *gazdasági bezárkózás* (*enfermement économique*) et de jouer un rôle important dans *gazdaságfejlesztés* (*développement économique*).

En conclusion, il est important de souligner l'omniprésence des éléments empruntés au discours managérial et économique dans les mots des présidents d'université français et hongrois. Ces termes servent à rendre compte des diverses activités de l'établissement et des étudiants, et par là, à redéfinir le sémantisme de l'enseignement supérieur.

4.4.2. Discours européen sur l'enseignement supérieur

Les mots des présidents s'inspirent également du discours tenu par les instances européennes sur l'enseignement supérieur. En étudiant les principaux documents de la Commission européenne relatifs à l'éducation et à la formation, Cussó (2008) remarque que cette institution, en promouvant la société de la connaissance, a recours à l'utilisation d'unités lexicales récurrentes telles que *compétitivité*, *compétence*, *emploi*, *marché du travail*, *formation tout au long de la vie*, etc. Nous avons traité quelques-unes de ces notions dans la partie précédente de notre analyse, car elles sont d'origine managériale et/ou économique. Ici, nous nous intéresserons aux emprunts qui relèvent du domaine du discours européen sur l'enseignement supérieur. Le *tableau 16* qui suit présente les éléments repérés dans notre sous-corpus.

158 Les investissements d'avenir constituent un programme d'investissement de l'État français. Voir, par exemple : <http://www.gouvernement.fr/investissements-d-avenir-cgi> (Date de consultation : le 30 juin 2024).

Tableau 16. *Éléments empruntés au discours européen sur l'enseignement supérieur dans les mots des présidents*

Mots des présidents français	compétence, coopération, excellence, interdisciplinaire, ouverture, pluridisciplinaire, qualité, société de la connaissance
Mots des présidents hongrois	együttműködés (<i>coopération</i>), élethosszig való tanulás, a tanulás élethosszig tartó folyamata (<i>apprentissage tout au long de la vie</i>), kiválóság (<i>excellence</i>), minőség (<i>qualité</i>), tudásalapú gazdaság és társadalom (<i>économie et société de la connaissance</i>)

L'*excellence*¹⁵⁹ et *kiválóság* (*excellence*) sont certainement des termes qui sont apparus dans les mots des présidents sous l'influence du discours européen. Dans la communication de la Commission européenne intitulée *Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance*¹⁶⁰, la notion d'*excellence* est attestée quarante fois et le document formule l'objectif principal de l'Union européenne de la façon suivante : « [l']Europe a besoin d'excellence dans ses universités [...] ». Ce terme est repris de nombreuses fois dans les messages de bienvenue :

Une université ouverte à tous, engagée dans la voie de l'**excellence** et de la professionnalisation. (Université de Toulon)

Célunk nem lehet kevesebb, mint a **kiválóság** fenntartása az egyetemen, és ezzel a magyar nemzet jövőbeli lehetőségeinek javítása. (Université Eötvös Loránd)

Notre objectif ne doit être rien de moins que de maintenir l'**excellence** à l'université et d'améliorer ainsi les perspectives d'avenir de la nation hongroise.

Comme les exemples précédents en témoignent, il est parfois difficile d'identifier le référent d'*excellence* et de *kiválóság* (*excellence*). Dans les mots des présidents français, *excellence* apparaît uniquement sous forme substantivale et ce n'est que dans trois cas parmi dix occurrences qu'il est accompagné d'un adjectif qualificatif : *excellence académique*, *excellence scientifique* (deux occurrences), qui précise son référent. Dans les messages hongrois, la forme adjectivale *kiváló* (*excellent*) et son superlatif *legkiválóbb* (*le meilleur*) sont plus fréquents et permettent d'identifier ce à quoi ce terme se réfère.

À part *excellence* et *kiválóság* (*excellence*), *qualité* et *minőség* (*qualité*) semblent également provenir du discours européen. Comme la communication de la Commission l'annonce, « [l]e Conseil européen a admis ce besoin d'excellence en invitant à faire des systèmes européens d'enseignement et de formation une "référence de qualité

159 *Excellence* semble être un des mots-clés dans le discours sur l'enseignement supérieur. Voir à ce propos Tauveron (2013 : 121-138).

160 Voir <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52003DC0058> (Date de consultation : le 30 juin 2024).

mondiale" d'ici à 2010 »¹⁶¹. Si *qualité* est attesté six fois dans les mots des présidents d'université français, *minőség* (*qualité*) se manifeste trois fois sous forme substantivale et sept fois sous forme adjectivale dans les messages hongrois.

Il est intéressant de remarquer que certains termes empruntés au discours européen ne sont présents que dans les messages français : *compétence* et *interdisciplinaire*, alors qu'un autre, sous forme de deux variantes, dans les mots des présidents hongrois : *élethosszig való tanulás, a tanulás élethosszig tartó folyamata* (*apprentissage tout au long de la vie*).

Un autre mot-clé du discours européen qui est attesté dans les messages de bienvenue est *coopération* et *együttműködés* (*coopération*). Ce terme renvoie au fait qu'« [i]l est nécessaire de renforcer la coopération entre les universités et l'industrie [...] »¹⁶².

La communication de la Commission déclare que « [...] les universités détiennent, à bien des égards, la clé de l'économie et de la société de la connaissance »¹⁶³. Néanmoins, les expressions *société de la connaissance* et *tudásalapú gazdaság és társadalom* (*économie et société de la connaissance*) ne se manifestent qu'une seule fois dans les mots des présidents.

Comme nous venons de le voir, les mots des présidents d'université français et hongrois empruntent également des termes au discours européen sur l'enseignement supérieur. Cela montre que les établissements font partie intégrante de l'espace européen et s'adaptent aux principes établis par les institutions européennes.

4.4.3. Slogans

Les mots des présidents constituant notre sous-corpus ont aussi recours à l'utilisation de slogans. Si, dans le domaine publicitaire, les slogans sont employés dans le but de vendre un produit ou un service par le biais de la mémorisation d'une formule courte et facilement retenant, dans les messages de bienvenue, ils sont utilisés pour « leur capacité à condenser des valeurs ou à faire événement » (Krieg-Planque, 2014 : 104) et, par conséquent, pour leur caractéristique d'attirer l'attention sur les atouts des institutions.

De son côté, l'Université Eötvös Loránd se concentre sur la qualité : *Az ELTE-stratégia a minőség stratégiája*¹⁶⁴ (*La stratégie de l'Université ELTE est la stratégie de la qualité*). Le slogan cité souligne par des moyens visuels (la mise en gras) également l'importance accordée à la qualité au sein de l'établissement.

Le slogan *A jövő Győrben épül!* (*L'avenir se construit à Győr*) est utilisé conjointement par l'Université Széchenyi István, l'entreprise Audi et la municipalité de Győr, et cela

161 Voir <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52003DC0058> (Date de consultation : le 30 juin 2024).

162 Voir <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52003DC0058> (Date de consultation : le 30 juin 2024).

163 Voir <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52003DC0058> (Date de consultation : le 30 juin 2024).

164 Caractères gras dans l'original.

montre clairement la coopération établie entre ces trois acteurs de la ville. Le slogan, lui, souligne le fait que, comme l'avenir se construit à Győr, c'est dans cette ville qu'il est avantageux de suivre des études.

Le slogan de l'Université de Strasbourg *Ici se prépare l'avenir* rime avec celui de l'Université Széchenyi István et insiste également sur l'importance de la contribution de l'établissement à la construction de l'avenir. Un autre slogan de l'institution « *Dépasser les frontières* » : *hier, aujourd'hui, demain*¹⁶⁵ accentue les efforts de l'université déployés en vue d'assurer l'interdisciplinarité des formations, d'allier formation et recherche et de réunir le monde économique, professionnel et culturel.

Avec une phrase sloganique *Nous rejoindre, c'est participer à la fabuleuse aventure du savoir*, l'Université de Toulon invite les étudiants à faire partie de la communauté de l'établissement et à partager les valeurs de l'institution.

Les slogans employés par les établissements d'enseignement supérieur témoignent de la diffusion d'une pratique d'origine publicitaire dans le discours universitaire, attirent l'attention sur l'image que l'institution souhaite donner d'elle-même et remplissent, par définition, le rôle de convaincre les (futurs) étudiants.

4.4.4. Expressions d'origine latine

En plus des emprunts au discours managérial et économique et à celui sur l'enseignement supérieur européen, les mots des présidents hongrois se caractérisent également par une autre spécificité. Quatre des huit messages de bienvenue contiennent des expressions d'origine latine qui sont intégrées dans le discours tout en gardant leur orthographe latine :

Az **alma mater**¹⁶⁶ legismertebb tudósa Szent-Györgyi Albert, a C-vitamin azonosítója, aki 1937-ben a Szege-den elért eredményeiért érdemelte ki az orvosi-életteni Nobel-díjat. (Université de Szeged)

Le scientifique le plus célèbre de l'**alma mater** est Albert Szent-Györgyi, qui a découvert la vitamine C, et qui a reçu le prix Nobel de physiologie ou médecine en 1937 pour ses recherches scientifiques menées à Szeged.

Ezt fejezi ki maga a névválasztás is – utalva a humanizmusra és a reneszánszra, a tudomány és a művészetek kitüntetett szerepére –, illetve az egyetem jelmondata: **Scientia mea – adiutor meus**, Tudásom a segítőm. (Université Corvinus)

165 Remarquons que *Dépasser les frontières* est également le slogan du Centre national de la recherche scientifique (CNRS).

166 *Alma mater* signifie « mère nourricière » en français. *Alma Mater Studiorum* est la devise de l'Université de Bologne, un des plus anciens établissements d'enseignement supérieur du monde occidental, fondée en 1088. Cette expression a ensuite été reprise par d'autres institutions et désigne l'université dans laquelle une personne a fait ses études.

Cela s'exprime dans le choix même du nom, une référence à l'humanisme et à la renaissance, au rôle prépondérant des sciences et des arts, et dans la devise de l'université : **Scientia mea – adiutor meus**, Mon savoir m'est utile.

Egyetemünk a középkori **universitasok** hagyományaira támaszkodva, ugyanakkor a jelen kor elvárásait figyelembe véve, mind szélesebb rétegeket megszólítva fejlődik, a hallgatók igényeit és a képzés magas színvonalát előtérbe helyezve. (Université de Kaposvár)

En s'appuyant sur les traditions de l'**universitas** médiévale, en tenant compte des exigences de notre époque et en s'adressant à un public de plus en plus large, notre université se développe tout en se concentrant sur les besoins des étudiants et sur la qualité des formations.

A Miskolci Egyetem ma már igazi **universitasként** működik, hiszen nyolc karán több mint félszáz szakon folytat képzést a Nemzeti Felsőoktatási Törvény által biztosított valamennyi oktatási és képzési szinten [...]. (Université de Miskolc)

L'Université de Miskolc est aujourd'hui une véritable **universitas**, avec huit facultés proposant plus de cinquante formations à tous les niveaux d'enseignement prévus par la loi nationale sur l'enseignement supérieur [...].

Les expressions *alma mater* et *universitas*, la devise *Scientia mea – adiutor meus* ainsi que celle figurant à la fin du message du président de l'Université de Miskolc *Vivat Academia!*¹⁶⁷ sont porteuses de références symboliques et historiques, et témoignent de l'attachement des universités aux traditions. L'usage de ces expressions latines dans les mots des présidents d'université hongrois contribue à ancrer les institutions dans les traditions universitaires qui remontent à l'époque médiévale et à valoriser une image qui reflète le prestige et le sérieux de ces établissements.

4.4.5. Citations

Enfin, il nous semble important de jeter un coup d'œil sur les deux citations présentes dans notre sous-corpus. Dans leur message, le président de l'Université de Toulon et celui de l'Université de Miskolc citent les paroles de Confucius :

« Celui qui aime à apprendre est bien près du savoir » disait Confucius. (Université de Toulon)

167 *Vivat Academia* signifie en français *Vive l'université*. *Vivat Academia* est également un extrait de *Gaudeamus igitur*, souvent considéré comme l'hymne international des étudiants et dont les paroles ont été probablement composées au XIII^e siècle.

Az a bölcsesség, amelyet mintegy kétezer-ötszáz éve Konfuciusz, a Kelet egyik legismertebb bölcsé fogalmazott meg: „Ha egy évre előre gondolkodsz, vess el egy magot, ha tíz évre előre, ültess egy fát, ha pedig száz évre előre, akkor neveld az embereket.” (Université de Miskolc)

La sagesse formulée il y a environ deux mille cinq cents ans par Confucius, un des plus célèbres sages de l’Orient : « Si tu prévois pour un an, sème du blé, si tu prévois pour dix ans, plante des arbres, et si tu prévois pour cent ans, forme et éduque les hommes. »

Dans les deux cas, il s’agit d’un discours rapporté au style direct, l’énonciateur qui assume la responsabilité du discours citant donne la parole à un autre énonciateur qui, lui, est tenu responsable des propos cités. Selon Maingueneau (2014b : 160), le choix du discours rapporté au style direct est souvent influencé par le genre de discours en question. En effet, il peut remplir plusieurs fonctions parmi lesquelles, du point de vue de notre recherche, il est important de souligner les suivantes : « faire authentique », « marquer son adhésion respectueuse », « se montrer objectif, sérieux ». Par le recours aux citations au style direct, les présidents des universités respectent l’authenticité, marquent leur attachement aux paroles d’un sage et mettent en scène une identité institutionnelle sérieuse.

4.5. EN GUISE DE CONCLUSION

Nous arrivons à la fin de l’étude de notre premier sous-corpus, les mots des présidents, et plusieurs conclusions semblent en découler.

L’analyse générique montre que les mots des présidents constituent un genre qui respecte certaines règles. Les mouvements rhétoriques identifiés dans le sous-corpus témoignent des régularités discursives partagées par les messages de bienvenue français et hongrois.   ces régularités discursives, qui donnent lieu à des thématiques communes¹⁶⁸, sont associées des régularités linguistiques, tant morphologiques que syntaxiques¹⁶⁹.

L’étude des spécificités linguistiques des mots des présidents nous a permis de révéler ces caractéristiques morphologiques et syntaxiques. Dans les messages, l’énonciation s’articule autour du centre déictique constitué par l’énonciateur, et les déictiques temporels et spatiaux viennent ancrer la situation dans l’acte d’énonciation en y apportant une touche d’actualité et une relation de proximité. La prise de parole est rarement assumée par la première personne du singulier, à savoir le président lui-même, mais plutôt par la première personne du pluriel permettant d’inscrire toute la communauté universitaire dans le rôle de l’énonciateur. Afin d’établir un contact avec

168 Voir aussi la liste des substantifs et adjectifs les plus fréquemment employés en annexe.

169 Krieg-Planque (2014 : 108) remarque à ce propos que « [d]ans leurs rapports à des genres de discours, les régularités syntaxiques ne résultent pas d’une survenue hasardeuse des combinaisons permises par une langue donnée : elles sont socialement signifiantes ».

le co-énonciateur (correspondant principalement aux étudiants), l'énonciateur emploie l'adresse directe. À part ces personnes, les non-personnes remplissent une fonction importante dans les mots des présidents : les reprises anaphoriques (anaphore lexicale fidèle et infidèle) et la coréférence permettent de caractériser et, ce qui est de plus, d'évaluer de façon hautement positive l'institution et les étudiants.

Les divers types de modalités présentes dans le sous-corpus viennent nuancer l'image offerte par les personnes et non-personnes. Si les modalités déontiques concernent les établissements qui semblent se soumettre à un certain nombre d'obligations, les modalités épistémiques renvoient au fait que les étudiants peuvent profiter de différentes possibilités. Les modalités appréciatives faisant référence à l'évaluation subjective et les modalités bouliques dénotant des souhaits et des volontés contribuent également à influencer le choix des (futurs) étudiants.

L'analyse des actants semble rimer avec les modalités de notre sous-corpus. L'étude des rôles sémantiques démontre que c'est l'université qui apparaît, dans la majorité des cas, comme l'agent du procès, alors que les étudiants se voient accorder le rôle de bénéficiaire de l'activité de l'établissement.

L'étude de la structure thématique des phrases attire notre attention sur les divers procédés employés (ordre canonique, détachement, passivisation) afin de mettre en avant une information choisie. Par l'usage de ces procédés, les universités soulignent leur multitude d'activités engagées au bénéfice des étudiants.

Quant aux différents registres de langue présents dans notre sous-corpus, il semble important de souligner que les messages de bienvenue contiennent, à part le registre courant, des mots et expressions relevant des registres littéraire et soutenu, quelques exemples témoignent de la présence du registre vieilli et un verbe appartient au registre familier. Ces choix lexicaux, influencés certainement par le genre de discours qu'est le mot du président, reflètent l'image d'une institution sérieuse, attachée à ses traditions.

La dernière partie de notre analyse se concentrant sur les emprunts d'éléments à d'autres discours montre que les mots des présidents s'inspirent amplement de ces derniers afin de décrire la réalité actuelle des universités. Les emprunts au discours managérial et économique témoignent de la redéfinition du sémantisme de l'enseignement supérieur contemporain selon le modèle économique, les expressions provenant du discours européen signalent l'appartenance des établissements à l'espace européen et les slogans attestent la diffusion d'une pratique publicitaire dans le discours universitaire. Enfin, les expressions d'origine latine et les citations reflètent l'importance des traditions dans la vie des universités.

En conclusion, les mots des présidents d'université français et hongrois semblent mettre en scène une identité, un ethos¹⁷⁰ hybride qui mélange « plusieurs ethos dans

170 Selon la définition de Mangueneau (2014b : 88), « à travers l'énonciation se montre la personnalité de l'énonciateur » ou, comme dit Barthes (1970 : 212), « l'orateur énonce une information, *en même temps* il dit : je suis ceci, je ne suis pas cela ». Sur la question de l'ethos, voir aussi Amossy (2010).

une même énonciation » (Maingueneau, 2014b : 94). Si les universités demeurent attachées à leurs traditions et à une image institutionnelle qui reflète le sérieux, elles accordent également une importance considérable au fait d'établir un contact personnel avec les étudiants et sont enclines à se repositionner dans le contexte socioculturel et économique actuel. Pour terminer, citons Defays (2009 : 13) qui conclut parfaitement ce chapitre dédié à l'analyse des mots des présidents : « [l']université-tour d'ivoire, qui pratiquait des discours réservés aux initiés, a laissé la place à l'université médiatique, qui communique, qui rayonne, qui séduit ».

Chapitre 5

Hypertextes s'adressant aux étudiants

5.1. INTRODUCTION

Le deuxième sous-corpus que nous nous proposons d'examiner en détail est formé par des hypertextes s'adressant aux étudiants¹⁷¹, notion qui demande d'ores et déjà des éclaircissements que nous ne tarderons pas à apporter.

Comme le remarque Maingueneau (2014a : 175), « le développement, à la fin du XX^e siècle, des technologies nouvelles de la communication a fait apparaître de nouvelles pratiques, spécifiques de l'univers numérique, mais a aussi modifié en profondeur les modalités traditionnelles d'exercice du discours ». Nous pouvons nous demander à juste titre en quoi ces pratiques sont nouvelles. Maingueneau (2014a : 175) ajoute que « [l]a première évidence qui s'impose est qu'une part toujours croissante de la communication est "multimodale", c'est-à-dire qu'elle mobilise simultanément plusieurs canaux ». Ce constat est particulièrement valable pour la communication effectuée par les universités à travers leur site web institutionnel qui s'appuie non seulement sur des discours écrits mais aussi sur des images¹⁷² et surtout sur l'association de ces deux¹⁷³ afin d'attirer l'attention des futurs étudiants. De plus, les hypertextes sont, par définition, des documents qui sont liés entre eux par des hyperliens. Ces hyperliens permettent d'éviter les contraintes posées par la linéarité des textes écrits et d'arrêter à un moment donné la lecture d'un texte afin de continuer avec celle d'un autre.

Dans le présent chapitre, nous nous concentrerons sur des hypertextes recueillis au cours de septembre 2016, au moment où les sites web des universités contenaient des informations relatives à la procédure d'admission pour l'année universitaire 2016-2017

171 Tout au long de ce chapitre, nous utiliserons la notion *hypertextes s'adressant aux étudiants* ou sa forme abrégée *hypertextes*.

172 Ajoutons que dans le cas des sites web, d'autres éléments audiovisuels (p. ex. enregistrements sonores, vidéos, etc.), la structure des pages et les modalités de navigation jouent également un rôle important. Étant donné que l'examen de ces aspects dépasserait les cadres de notre étude et que notre analyse se concentre essentiellement sur les caractéristiques linguistiques du corpus, nous ne les prendrons pas en compte dans l'analyse. Par contre, nous examinerons, dans le cas de certains passages où cela semble pertinent, quelques exemples qui mettent en scène l'association des moyens linguistiques et visuels.

173 Ces textes sont parfois appelés iconotextes « pour désigner ces productions sémiotiques où l'image et la parole sont indissociables » (Maingueneau, 2014a : 176).

ou même pour l'année 2017-2018, ainsi que des textes souhaitant la bienvenue aux étudiants admis. Nous avons choisi des textes qui visent précisément à établir un contact avec les étudiants et à leur adresser la parole. Il convient de noter au préalable que dans le cas de ces hypertextes, il ne s'agit pas d'une activité verbale instituée¹⁷⁴, comme en témoignent les mots des présidents, mais divers régimes de parole y sont attestés¹⁷⁵. Cette remarque faite, nous laisserons de côté l'aspect générique des textes et insisterons prioritairement sur leurs diverses caractéristiques linguistiques.

Quant à la composition de notre sous-corpus d'un point de vue quantitatif, voici les données chiffrées.

Tableau 17. *Longueur des hypertextes s'adressant aux étudiants*

Université	Longueur des hypertextes s'adressant aux étudiants (mots)
Université Paris 13	972
Université de Strasbourg	1268
Université Savoie Mont Blanc	1062
Université Toulouse 1 Capitole	934
Université de Toulon	1231
Université d'Orléans	1486
Université Paul-Valéry – Montpellier 3	1117
Université Grenoble Alpes	1168
En tout	9238
Université Eötvös Loránd de Budapest	1124
Université de Pécs	1517
Université de Debrecen	1004
Université de Szeged	919
Université Corvinus de Budapest	1029
Université Széchenyi István de Győr	722
Université de Kaposvár	639
Université de Miskolc	1219
En tout	8173
AU TOTAL	17 411

Selon les données du *tableau 17*, les hypertextes français et hongrois se partagent le sous-corpus à une bonne égalité avec des écrits plutôt brefs (p. ex. Université Toulouse 1 Capitole, Université de Kaposvár) et d'autres plus longs (p. ex. Université d'Orléans,

174 Pour laquelle « la catégorie du genre est pleinement pertinente » (Maingueneau, 2013 : 77).

175 Notre sous-corpus se compose de messages adressés aux étudiants à l'occasion de la rentrée universitaire, de textes présentant le processus d'admission, l'inscription, la vie universitaire et l'insertion professionnelle.

Université de Pécs). Par la suite, nous étudierons les diverses caractéristiques linguistiques de ces hypertextes.

5.2. CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES

Quant à l'étude des propriétés linguistiques de notre sous-corpus, nous nous pencherons d'abord sur l'analyse des divers types d'actes de langage dans les hypertextes s'adressant aux étudiants. Puis, nous étudierons la présence et la fonction des personnes et des non-personnes ainsi que les déictiques temporels et spatiaux. Ensuite, nous nous concentrerons sur la modalisation, sur l'analyse actancielle et sur l'étude de la structure thématique des phrases. Après, nous tournerons notre attention vers les sigles, acronymes et abréviations utilisés pour dénommer l'université et les anglicismes présents dans notre sous-corpus. Enfin, nous analyserons la présence des différents registres de langue et des citations dans les hypertextes français et hongrois.

5.2.1. Actes de langage

Nous commencerons l'analyse des caractéristiques linguistiques par l'étude des actes de langage. Selon la théorie des actes de langage¹⁷⁶, « on peut faire des choses [...] par la simple production d'énoncés langagiers » (Kerbrat-Orecchioni, 2014a : 21), car toute phrase est capable d'exprimer trois types d'actes¹⁷⁷. L'acte locutionnaire désigne le fait de dire quelque chose, l'acte illocutionnaire renvoie à l'action engagée en disant quelque chose et l'acte perlocutionnaire est effectué par le fait de dire quelque chose (voir, par exemple, Zufferey, Moeschler, 2012 : 100).¹⁷⁸ Nous nous intéresserons ici aux actes illocutionnaires, à savoir quelles sont les actions réalisées dans notre sous-corpus au moyen des énoncés.

Du point de vue de la relation que l'université a l'intention d'établir avec ses étudiants, les actes de langage jouent un rôle particulièrement important dans les hypertextes étudiés. Comme le dit Krieg-Planque (2014 : 71), « [l]a réalisation d'actes de langage devient [...], par elle-même, productrice d'autorité dans le discours ». Par conséquent, le choix de l'énonciateur entre les différents actes de langage n'est pas dû au hasard, car « l'ordre ou l'aveu, l'excuse ou le compliment n'instaurent pas le même

176 Il convient d'évoquer ici les deux fondateurs de cette théorie : Austin (1962) et Searle (1969). Pour les besoins de notre étude, nous nous appuyerons principalement sur les ouvrages de Kerbrat-Orecchioni.

177 Charaudeau (2002 : 302) précise que « each speech act represents the combination of a communicative situation, discursive organization and the use of specific forms ». (Chaque acte de langage représente la combinaison d'une situation de communication, d'une organisation discursive et de l'usage de formes spécifiques. Traduit par l'auteur.)

178 Remarquons que ces actes sont parfois appelés actes locutoire, illocutoire et perlocutoire.

type de relation interpersonnelle : *les actes de langage constituent un réservoir de "relationèmes"¹⁷⁹ aussi divers que puissants¹⁸⁰* » (Kerbrat-Orecchioni, 2014a : 68). Les actes de langage permettent donc d'indiquer ou de créer un certain rapport entre les participants de la communication.

De plus, en parlant des discours institutionnels, Krieg-Planque (2014 : 77) affirme que « [p]our l'analyste qui étudie une organisation donnée [...], il peut [...] être intéressant de voir comment, à travers les actes de langage que cet acteur dit accomplir ou qu'il s'autorise, se dessinent certains contours de l'identité, de la mission et des actions de cette organisation ». L'étude des actes de langage peut alors servir de point de départ pour esquisser les principales caractéristiques de l'image que les universités cherchent à donner d'elles-mêmes.

Dans ce qui suit, nous analyserons le rôle des divers actes de langage¹⁸¹ dans les hypertextes et montrerons comment ils contribuent à créer une relation entre l'université et ses étudiants.

5.2.1.1. Félicitation

Un des actes de langage importants, présents dans les hypertextes, est la félicitation. Les exemples suivants en témoignent :

Szeretettel üdvözljük az ELTE közösségében, gratulálunk ez elmúlt évek munkájához, melynek eredményeként felvételt nyert egyetemünkre. (Université Eötvös Loránd)

Nous vous souhaitons la bienvenue dans la communauté de l'Université ELTE et vous félicitons pour le travail accompli ces dernières années, qui vous a permis d'être admis dans notre université.¹⁸²

Nagy örömünkre szolgál, hogy a Pécsi Tudományegyetemet választotta, szívből gratulálunk sikeres felvételi-jéhez! (Université de Pécs)

Nous sommes ravis que vous ayez choisi l'Université de Pécs, nous vous félicitons cordialement pour votre admission.

Engedd meg, hogy gratuláljunk eredményes felvételihez, és köszöntsünk az ország legcsodálatosabb, valóban egyedülálló campusán, ahol életed talán legszebb, legélménydúsabb éveit töltheted el a jövőben. (Université de Miskolc)

179 Kerbrat-Orecchioni (1995 : 71) distingue deux types de relations : la relation dite horizontale associée à un lien de distance ou de familiarité et la relation dite verticale qui indique un positionnement hiérarchique.

180 Caractères italiques dans l'original.

181 Nous proposons ici une classification possible tout en admettant que, comme le remarque Crystal (2003 : 160), cette tâche ne s'avère pas toujours évidente en raison de la difficulté de distinguer, le cas échéant, les intentions de l'énonciateur.

182 Tout au long du chapitre, les traductions des exemples hongrois sont nos propres traductions.

Nous nous permettons de te féliciter pour ton admission et te souhaitons la bienvenue sur le campus le plus merveilleux et le plus unique du pays où tu passeras peut-être les plus belles et les plus passionnantes années de ta vie.

Dans les extraits cités, l'énonciateur (l'université) félicite le co-énonciateur (l'étudiant) pour son admission à l'université. L'acte de langage est réalisé sous une forme directe en ayant recours au verbe hongrois *gratulál* (*féliciter*)¹⁸³. Il sert à établir un premier contact avec les nouveaux étudiants et à les accepter dans la communauté universitaire. Ainsi, la félicitation crée une relation d'égalité entre l'établissement et les étudiants. À propos de la présence de l'acte de félicitation dans notre sous-corpus, deux remarques s'imposent. D'un côté, il n'est présent que dans quelques hypertextes hongrois, de l'autre côté, il est souvent accompagné d'un autre acte de langage (p. ex. souhait), comme les exemples ci-dessus en font preuve.

5.2.1.2. Souhait

Nous venons d'évoquer, en relation avec la félicitation, un autre acte de langage : le souhait. En guise d'illustration, voici quelques extraits tirés de notre sous-corpus :

Bienvenue à l'Université Grenoble Alpes ! (Université Grenoble Alpes)

Üdvözljük az ELTE Felvételi oldalán, amely azért jött létre, hogy a felvételi eljárás során felmerülő kérdésekben segítséget nyújtson az Ön számára. (Université Eötvös Loránd)

Bienvenue sur le site d'admission de l'Université ELTE qui a été créé pour vous aider à répondre à toutes les questions relatives au processus d'admission.

Ces deux exemples mettent en scène l'acte de langage sous sa forme directe (avec l'utilisation de l'expression *bienvenue* et du verbe hongrois *üdvözöl*) et souhaitent, de manière générale, la bienvenue aux nouveaux étudiants.

Les hypertextes contiennent également de nombreux autres souhaits adressés aux étudiants :

Reméljük, hogy izgalmas, élményekkel teli és eredményes éveket tölt el intézményünkben! Sok sikert kívánunk! (Université Eötvös Loránd)

Nous espérons que vous passerez des années passionnantes, enrichissantes et fructueuses dans notre établissement. Nous vous souhaitons beaucoup de succès.

183 Ce verbe peut être rangé dans la catégorie de ceux qui « ont pour caractéristique de *dénommer* l'acte accompli en même temps qu'ils l'accomplissent » (Kerbrat-Orecchioni, 2014a : 36).

A PTE összes egyetemi polgára nevében a lehető legjobbakat kívánjuk Önnek! (Université de Pécs)

Au nom de tous les citoyens de l'Université de Pécs, nous vous souhaitons le meilleur.

Azt kívánom Neked, hogy élvezd az egyetemista éveidet, fejlődj, válj igazi közgazdásszá, gazdaságinformatikussá, agrármérnöké, hogy később olyan jó emlékekkel gondolj az Alma Materre, mint ahogyan minden itt végzett hallgató teszi azt! (Université Corvinus)

Je te souhaite de profiter de tes années universitaires, de te développer, de devenir un vrai économiste, informaticien d'entreprise ou ingénieur agronome afin que plus tard tu penses à ton Alma Mater avec de bons souvenirs, comme le font tous les autres étudiants qui ont obtenu leur diplôme ici.

Kellemes barangolást és hasznos információgyűjtést kívánunk. (Université de Kaposvár)¹⁸⁴

Nous te souhaitons une agréable visite et un recueil d'informations efficace.

Les souhaits, qui établissent un lien d'égalité entre les participants de la situation de communication, se rapportent essentiellement aux années universitaires mais aussi à la navigation sur le site de l'université. Nous pouvons remarquer, une fois de plus, que tout comme la félicitation, le souhait est davantage présent dans les hypertextes hongrois.

5.2.1.3. Espoir

Un autre acte de langage, « exprimer l'espoir », n'est présent que dans les hypertextes hongrois. Les deux exemples suivants en témoignent :

Bízunk benne, hogy méltónak találja intézményünket arra, hogy hozzánk adja be jelentkezését, és a 2016/2017-es tanévben már hallgatóink között üdvözölhetjük Önt! (Université de Pécs)

Nous espérons que vous trouverez notre établissement digne d'y déposer votre candidature et que vous serez un de nos étudiants pour l'année académique 2016/2017.

Jó számolgatást, reméljük találkozunk szeptemberben! (Université de Miskolc)

Nous te souhaitons bon courage pour calculer tes points et espérons te retrouver en septembre.¹⁸⁵

Il faut remarquer que cet acte de langage construit une relation particulière entre l'énonciateur et le co-énonciateur. Comme le premier extrait le montre, l'université

184 Le contexte linguistique justifie l'emploi du tutoiement dans la traduction.

185 Le contexte linguistique justifie l'emploi du tutoiement dans la traduction.

soigne la manière dont elle s'adresse au futur étudiant : elle se sentirait « honorée » de recevoir la candidature de l'étudiant. Le deuxième exemple réalise un souhait, exprime l'espoir, et constitue un rapport d'égalité entre l'établissement et l'étudiant.

5.2.1.4. Offre

L'offre est un acte de langage qui apparaît dans les hypertextes français et hongrois également :

L'université propose aux lycéens de se mettre dans la peau d'un étudiant pour un cours, un TD, une demi-journée... (Université de Strasbourg)

Si vous n'avez pas le Baccalauréat, d'autres possibilités d'inscription à l'UTLN s'offrent à vous. (Université de Toulon)

Logem Loiret et Les Résidences de l'Orléanais te proposent également des logements en résidence étudiante. (Université d'Orléans)

Sokrétű tudást és versenyképes, a munkaerőpiacon ismert és elismert diplomát kínál. (Université Corvinus)

Elle offre un large éventail de connaissances et un diplôme compétitif, connu et reconnu sur le marché du travail.

Cet acte de langage, qui se réalise le plus souvent au moyen d'une formulation directe avec des verbes *offrir*, *proposer* et *kínál* (*offrir*), met en scène diverses possibilités (visite de cours, logements en résidence, diplôme compétitif, etc.) qui sont offertes aux étudiants.

5.2.1.5. Conseil

En plus de l'offre, le conseil est un autre acte de langage typique des hypertextes. Voici quelques exemples français :

Nous vous conseillons toutefois de consulter ceux reconnus par les Ministères de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (Université de Toulon)

[...] pour tout savoir sur l'Université Savoie Mont Blanc, ses unités de formation, ses filières, les métiers et l'insertion professionnelle, la vie étudiante etc. ne ratez pas les moments incontournables de votre orientation [...]. (Université Savoie Mont Blanc)

Pour ne rien rater à la rentrée, retrouve ton université sur les réseaux sociaux. (Université d'Orléans)

Retrouvez les étapes à ne pas manquer pour réussir en douceur cette transition. (Université Grenoble Alpes)

Dans les extraits cités, l'acte de langage se manifeste soit sous une forme directe en utilisant, par exemple, le verbe *conseiller*, soit sous une forme indirecte¹⁸⁶ en ayant recours à des impératifs *ne ratez pas, retrouve, retrouvez*.

Quant aux hypertextes hongrois, les exemples suivants témoignent également de diverses réalisations de cet acte de langage :

Érdemes ellátogatni az intézmények által biztosított nyílt napokra vagy az Educatio kiállításra, hogy személyesen is megismerkedjünk a különböző intézményekkel és szakokkal, valamint hogy információkat szerezhessünk róluk. (Université de Pécs)

Il est important de se rendre aux journées portes ouvertes organisées par les établissements ou à l'exposition Educatio pour connaître personnellement les différentes institutions, leurs formations et recueillir des informations.

Tanulmányai mellett szánjon időt önmagára, az egyetemen szerzett barátaira, és a PTE által kínált szabadidős programokra is. (Université de Pécs)

En plus de vos études, prenez du temps pour vous, pour vos amis et pour les activités de loisirs proposées par l'Université de Pécs.

A legfontosabb dolog, hogy látogass el a kozgaz.net és a golyak.uni-corvinus.hu honlapokra, ahol megtalálod a gólyákat érintő legfrissebb információkat. (Université Corvinus)

Le plus important est de visiter les sites kozgaz.net et golyak.uni-corvinus.hu où tu trouveras les dernières informations destinées aux étudiants de première année.

Élj a lehetőséggel, jelentkezz a felkészítő kurzusainkra az online jelentkezési lapon vagy a mellékelt példányon! (Université de Kaposvár)

Saisis l'occasion et inscris-toi à nos cours préparatoires en utilisant le formulaire en ligne ou la fiche jointe.

Le conseil se présente avec une expression impersonnelle *érdemes* (*il est important*) et plus fréquemment avec des formes impératives *szánjon időt* (*consacrez du temps*), *látogass el* (*visite*), *élj a lehetőséggel* (*saisis l'occasion*) et *jelentkezz* (*inscris-toi*).

Les exemples français et hongrois attestent que le conseil établit un rapport d'égalité entre l'énonciateur et le co-énonciateur : les universités cherchent à soutenir leurs étudiants en leur apportant une aide dans différentes situations.

186 Un acte de langage est appelé indirect quand « sa forme ne correspond pas à sa fonction » (Yaguello, 2003 : 161) ou « lorsqu'un acte s'exprime sous le couvert d'un autre acte » (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 19). Par exemple, les impératifs n'expriment pas ici des ordres mais des conseils.

5.2.1.6. Invitation

Les hypertextes français et hongrois contiennent également un autre acte de langage caractéristique, celui de l'invitation. Citons quelques exemples à titre d'illustration :

[...] l'université invite les lycéens à rencontrer, contacter les enseignants et les étudiants et découvrir les formations dans leur lycée et sur les campus. (Université de Strasbourg)

Venez nous rencontrer à l'université (Université Savoie Mont Blanc)

Pensez également à venir nous rencontrer lors des salons et des journées portes ouvertes. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Ismerje meg campusainkat, az egyetemen működő könyvtárakat, kollégiumokat! (Université Eötvös Loránd)

Découvrez nos campus, nos bibliothèques et nos résidences universitaires.

Akkor nézz be hozzánk! (Université de Pécs)

Alors viens nous voir.

L'acte de langage est réalisé sous une forme directe en utilisant le verbe *inviter* ou indirecte par le biais des impératifs *venez, pensez, ismerje meg (découvrez)* et *nézz be (viens nous voir)*. L'invitation est, sans aucun doute, un moyen efficace d'établir une relation de proximité avec les étudiants, car l'institution vise à inciter ceux-ci à découvrir ses diverses facettes et, par la suite, à devenir membres de la communauté universitaire.

5.2.1.7. Encouragement

Dans les hypertextes, les établissements tiennent également à encourager leurs étudiants. Voici deux exemples caractéristiques qui en témoignent :

L'Unistra compte près de 130 associations étudiantes. Il y en a pour tous les goûts et si celle de vos rêves n'existe pas, créez-la ! (Université de Strasbourg)

Két lábbal a földön váltsd valóra dédelgetett álmaid! (Université de Pécs)

Les deux pieds sur terre, réalise tes rêves.

L'acte de langage d'encouragement, qui se manifeste par des impératifs *créez-la* et *váltsd valóra* (*réalise*), contribue à créer une relation d'égalité entre l'université et ses étudiants car ces derniers peuvent se sentir soutenus dans leurs activités par l'institution.

5.2.1.8. Demande

Le dernier type d'acte de langage identifié dans notre sous-corpus est la demande. Les établissements adressent de nombreuses demandes à leurs étudiants :

Vous devez candidater sur l'application Equiv (Université Savoie Mont Blanc)

Tu dois absolument utiliser cette adresse pour communiquer avec l'université. (Université d'Orléans)

Pour procéder à votre inscription, vous devrez vous présenter, à l'heure de votre rendez-vous, muni(e) d'un moyen de paiement et de votre dossier d'inscription dûment complété par les pièces justificatives demandées. (Université d'Orléans)

Kérjük, hogy minden anyagot alaposan olvasson át és figyeljen a határidőkre is! (Université Eötvös Loránd)

Nous vous demandons de lire attentivement tous les documents et de respecter les délais.

Amennyiben be tudott lépni a Neptunba, úgy kérjük, hogy 2016. augusztus 15-ig frissítse személyes adatait [...]. (Université Eötvös Loránd)

Si vous avez pu vous connecter à Neptun, nous vous demandons de mettre à jour vos données personnelles avant le 15 août 2016 [...].

Comme les exemples cités en font preuve, les demandes concernent essentiellement les tâches à effectuer en relation avec les inscriptions à l'université. Cet acte de langage, qui se réalise sous une forme directe (avec le verbe *kér* – *demander*) et indirecte (avec l'affirmation d'une obligation *vous devez*, *tu dois*, *vous devrez*), reflète en quelque sorte un lien hiérarchique : les universités sont en mesure d'adresser des demandes à leurs étudiants.

L'analyse des actes de langage présents dans notre sous-corpus en dit beaucoup sur la relation interpersonnelle que les institutions cherchent à établir avec leurs étudiants. Les actes de langage qui se manifestent dans les hypertextes français et hongrois sont susceptibles d'exercer un impact sur l'idée que les étudiants se font du rapport qui les lie à l'université. Si cette relation est considérée traditionnellement comme hiérarchique, divers moyens linguistiques, parmi lesquels la grande majorité des actes de langage étudiés, visent à l'adoucir et à établir un rapport d'égalité, voire de proximité.

5.2.2. Personnes et non-personnes

Du point de vue des hypertextes, l'analyse des personnes et des non-personnes semble revêtir une importance particulière, car elles permettent de créer, d'une façon ou d'une autre, une relation entre l'énonciateur et le co-énonciateur. Pour plus de détails concernant les personnes et les non-personnes du français et du hongrois, nous renvoyons au *chapitre 4* sur les mots des présidents. Dans ce qui suit, nous analyserons la présence de l'énonciateur et du co-énonciateur dans les hypertextes.

5.2.2.1. Énonciateur

L'énonciateur apparaît dans les hypertextes français et hongrois sous forme de la première personne du singulier et du pluriel mais il convient de remarquer que la première personne du singulier présente une fréquence moins importante dans notre sous-corpus que la première personne du pluriel. Citons quelques exemples à titre d'illustration :

« **Je** suis à la faculté de Strasbourg ». . . Et bien ce n'est pas tout à fait ça ! (Université de Strasbourg)

JE SUIS LYCÉEN (Université Toulouse 1 Capitole)¹⁸⁷

„**Je** m'informe sur les études et sur les débouchés" (Université Toulouse 1 Capitole)¹⁸⁸

[. . .] mivel **szeretnék** foglalkozni, hol, milyen körülmények között **szeretnék** dolgozni, mennyit **szeretnék** keresni stb. (Université Széchenyi István)

[. . .] de quoi je **voudrais** m'occuper, où, dans quelles conditions je **voudrais** travailler, combien je **voudrais** gagner, etc.

Le pronom personnel *je* marque la présence de l'énonciateur dans les hypertextes français, alors que cette même présence est indiquée dans l'exemple hongrois par la désinence verbale *szeretnék* (*je voudrais*). Comme les exemples cités en témoignent, c'est un étudiant ou un futur étudiant fictif qui « prononce » ces paroles et qui est ainsi mis en scène dans les hypertextes comme énonciateur. Étant donné que le pronom personnel et le verbe suffixé permettent au co-énonciateur (le vrai étudiant) de s'identifier au rôle de l'énonciateur, le premier est amené à prendre lui-même en charge ces énoncés. Ce procédé a pour but d'impliquer le (futur) étudiant dans le discours et de renforcer son intérêt par le biais de l'identification. Remarquons néanmoins que dans les hypertextes tirés du site web de l'Université Corvinus, nous trouvons d'autres

187 Majuscules dans l'original.

188 Caractères italiques et guillemets anglais dans l'original.

exemples dans lesquels l'énonciateur n'est pas un étudiant fictif mais c'est le président de l'université ou la présidente de l'association étudiante qui assume son discours à la première personne du singulier : *köszöntöm* (je vous souhaite la bienvenue), *bízom benne* (j'espère) et *szeretnék Neked gratulálni* (je voudrais te féliciter).

À part *je*, l'énonciateur peut également apparaître dans les hypertextes français sous forme de la première personne du pluriel. Voyons quelques extraits:

Pendant l'année universitaire, **nous** participons aux Salons, Forums ou JPO destinés à informer plus largement étudiants et lycéens. (Université Paris 13)

Nous vous conseillons sur les problématiques liées à l'emploi et à l'insertion professionnelle et mettons à votre disposition une documentation sur les métiers, les secteurs d'activités, les entreprises... (Université Savoie Mont Blanc)

Pensez également à venir **nous** rencontrer lors des salons et des journées portes ouvertes. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Dans les exemples, l'usage du pronom *nous* (sujet ou COD) indique que toute la communauté universitaire se présente comme énonciateur des textes. Néanmoins, ce qui ressort de l'analyse des extraits, c'est qu'ils témoignent de l'interprétation exclusive du pronom *nous* : le co-énonciateur n'est pas inclus dans ce *nous* mais il est informé, conseillé et invité par la communauté universitaire.

En dehors de *je* et de *nous*, les hypertextes français contiennent quatre occurrences du pronom *on* qui dénote également, d'une façon ou d'une autre, l'énonciateur :

Elle est composée de :

- plusieurs facultés (**on** parle aussi d'UFR : Unité de Formation et de Recherche), [...] (Université de Strasbourg)

On y trouve également les cours de langues, le sport, la sensibilisation à l'entrepreneuriat et au monde professionnel. (Université Grenoble Alpes)

On ne naît pas étudiant **on** le devient et le chemin ne doit pas forcément se faire seul ! (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Nous pouvons observer dans les exemples deux emplois différents du pronom *on* qui, d'un point de vue morphologique, appartient à la troisième personne du singulier¹⁸⁹. Dans les deux premiers cas, *on* sert de substitut à *nous*, plus précisément à un *nous* inclusif, l'énonciateur assume ainsi l'énoncé avec le co-énonciateur. Le troisième exemple montre un usage différent, *on* y renvoie à un sujet humain indéterminé.

189 Si *on* relève grammaticalement de la troisième personne, « on le voit tour à tour désigner l'homme en général ou un individu particulier, se référer à une troisième personne aussi bien qu'à une première ou à une deuxième personne, à un singulier aussi bien qu'à un pluriel » (Pinchon, 1986 : 127).

La première personne du pluriel est aussi utilisée pour représenter l'énonciateur dans les hypertextes hongrois :

Bízz bennünk, és mi segítünk! (Université de Kaposvár)

Fais-nous confiance et **nous** t'aiderons.

- A jelentkezési lapodon nem kell külön jelölni, hogy duális képzésben veszel részt, majd a sikeres egyetemi felvételi után, szeptemberben **mi** fogunk (kérelem beadása után) átszerezni Téged duális képzési formára. (Université de Miskolc)

- Tu n'as pas besoin d'indiquer sur ton formulaire de candidature que tu es inscrit à un programme de formation en alternance. Après l'admission, en septembre, c'est **nous** qui t'inscrivons (conformément à ta demande) dans le programme de formation en alternance.

A www.elte.hu/felvettek főmenübe visszatérve további fontos információkat **gyűjtöttünk** össze. (Université Eötvös Loránd)

En retournant au menu principal www.elte.hu/felvettek, **nous avons rassemblé** d'autres informations importantes.

A beiratkozással kapcsolatos információkról a felvett hallgatókat postai úton **értesítjük**. (Université de Szeged)

Nous informerons les étudiants admis sur les modalités d'inscription par voie postale.

En hongrois, la première personne du pluriel est marquée, entre autres, par le pronom personnel *mi* (*nous*) et par les désinences verbales *gyűjtöttünk* *össze* (*nous avons rassemblé*) et *értesítjük* (*nous informerons*). Dans les cas ci-dessus, nous assistons à l'interprétation exclusive de la première personne du pluriel, c'est la communauté universitaire qui apparaît dans le rôle de l'énonciateur des énoncés.

Le tableau suivant indique la présence de l'énonciateur dans les hypertextes français et hongrois :

Tableau 18. Présence de l'énonciateur dans les hypertextes

	Hypertextes français	Hypertextes hongrois
1^{re} sing. (président)	–	9
1^{re} sing. (étudiant)	8	4
3^e sing.	4	–
1^{re} plur.	17	79

Le *tableau 18* nous permet de tirer deux conclusions importantes. D'une part, si les hypertextes français mettent plus en avant un étudiant fictif assumant les énoncés et permettant au co-énonciateur de s'identifier à l'énonciateur, dans les hypertextes hongrois c'est le président de l'université ou celui de l'association étudiante qui se met plus fréquemment en scène à la première personne du singulier. D'autre part, la présence de l'énonciateur semble être davantage marquée dans les hypertextes hongrois, tendance déjà constatée dans le cas des mots des présidents.

5.2.2.2. Co-énonciateur

Quant à la présence du co-énonciateur dans les hypertextes, il nous paraît important de souligner, au préalable, la dimension sociolinguistique de la personne. Autrement dit, les énoncés doivent respecter non seulement des règles grammaticales mais aussi des règles sociales¹⁹⁰. Par conséquent, le choix entre la deuxième personne du singulier ou du pluriel¹⁹¹ pour désigner le co-énonciateur « revient d'un seul mouvement à : 1) se donner à soi-même un certain statut, 2) donner un certain statut à autrui » (Maingueneau, 1999 : 29). Remarquons également que le tutoiement et le vouvoiement ne disposent pas exactement des mêmes spécificités en français et en hongrois. D'un côté, le tutoiement est moins fréquent en français qu'en hongrois, de l'autre côté, le vouvoiement est moins formel en français qu'en hongrois (Bárdosi, Karakai, 2008 : 559). Compte tenu de ces quelques constatations d'ordre sociolinguistique, nous explorerons la présence du co-énonciateur dans les hypertextes français et hongrois.

Le co-énonciateur est présent dans les hypertextes français sous forme du pronom personnel *vous*, comme les exemples en offrent une illustration :

Des associations thématiques **vous** proposent d'adhérer et de les accompagner dans leurs projets. (Université Savoie Mont Blanc)

190 À part la deixis personnelle, nous pouvons évoquer ici la notion de *deixis sociale* qui « concerne l'encodage dans l'énoncé de distinctions sociales relatives aux interactants, notamment la relation qui existe entre eux (ex. : le choix entre *tu* ou *vous*) » (Levinson, 1983 cité dans Dostie, 2007 : 49). Brown et Gilman (1960 : 257) remarquent que « [t]he original singular pronoun was *T*. The use of *V* in the singular developed as a form of address to a person of superior power. The recipient of *V* may differ from the recipient of *T* in strength, age, wealth, birth, sex or profession. As two people move apart on these power-laden dimensions, one of them begins to say *V*. In general terms, the *V* form is linked with differences between persons ». (Le pronom singulier originel était *T*. L'usage de *V* au singulier s'est développé comme une forme d'adresse à une personne de pouvoir supérieur. La personne désignée par *V* peut différer de celle désignée par *T* quant à sa force, son âge, sa richesse, sa naissance, son sexe ou sa profession. Au fur et à mesure que deux personnes s'éloignent sur ces dimensions de pouvoir, l'une d'entre elles commence à dire *V*. En général, *V* est lié aux différences entre les personnes. Traduit par l'auteur.)

191 En hongrois, il s'agit d'un choix entre la deuxième personne du singulier et la troisième personne du singulier d'un point de vue grammatical.

Vous êtes nouvel étudiant à l'Université Toulouse Capitole et **vous** vous posez des questions ? (Université Toulouse 1 Capitole)¹⁹²

VOUS ÊTES LYCÉEN ET **VOUS** VENEZ DE PASSER LE BAC (INSCRIPTION) : (Université de Toulon)¹⁹³

L'emploi du pronom personnel *vous* permet d'adresser directement la parole au co-énonciateur et ce dernier est ainsi inscrit dans l'acte d'énonciation. Il convient de remarquer que c'est le *vous* singulier qui est employé dans les exemples, car, comme l'affirme Pires (2004 : 29), « l'apostrophe individuelle, personnalisée, est sentie comme plus efficace que l'adresse d'une foule imaginaire ».

La présence du co-énonciateur est également dénotée dans les hypertextes français par l'usage du pronom personnel de la deuxième personne du singulier *tu* :

"Si réussir **tu** souhaites, curieux et motivé **tu** exploreras". (Université de Strasbourg)

En dehors de l'université, elle atteste que **tu** es bien étudiant-e et **te** donne accès à toutes les réductions étudiantes que **tu** peux trouver : cinéma, fast food, sorties, transports... (Université d'Orléans)

Le Crous Grenoble Alpes **te** propose de la cuisine asiatique. (Université Grenoble Alpes)

Le pronom *tu*, tout comme *vous*, est employé pour s'adresser directement au co-énonciateur mais la visée sociolinguistique de ces deux pronoms diffère considérablement. Le fait de désigner le co-énonciateur par *tu* établit un rapport d'égalité, voire de proximité entre l'énonciateur et son co-énonciateur étant donné que *tu* « relève d'un discours informel, détendu, et familier [...] » (Pires, 2004 : 54). Ainsi, par l'usage du pronom *tu*, les établissements ont pour objectif de se rapprocher de leurs étudiants et de tisser un lien de proximité.

Les hypertextes hongrois présentent une grande diversité quant à l'expression du co-énonciateur. Premièrement, le co-énonciateur apparaît sous la forme du pronom personnel *Őn*¹⁹⁴, l'équivalent du *vous* singulier, qui, rappelons-le, relève grammaticalement de la troisième personne du singulier en hongrois :

192 Remarquons que cette question rhétorique introduit un pseudo-dialogue dans lequel l'établissement apporte des conseils aux étudiants. Cette pratique largement répandue dans la publicité est appelée publi-information. Voir à ce propos Adam (2017 : 269).

193 Majuscules dans l'original.

194 D'un point de vue sociolinguistique, il nous semble important d'ajouter que le hongrois dispose de nombreux moyens pour exprimer le non-tutoiement. Citons à ce propos Domonkosi (2002 : 150) : « [a] mai magyar nyelvhasználatban a nem tegező viszonyon belül az *ön* és a *maga* megszólító névmások, a különböző nominális megszólító formák, a megszólító elem nélkül használt egyes szám harmadik személyű igealakok, illetve a *tetszik*-kel alkotott szerkezetek közötti választás lehetősége tükrözi a társadalmi kapcsolatok sokféleségét ». (Dans l'usage actuel du hongrois, parmi les moyens linguistiques exprimant le non-tutoiement, on compte les pronoms *ön* et *maga*, les formes d'adresse nominales, les formes verbales à la troisième personne du singulier utilisées sans forme d'adresse ainsi que les constructions formées avec l'auxiliaire *tetszik*, et le choix parmi ces possibilités reflète la diversité des relations sociales. Traduit par l'auteur.)

Üdvözöljük az ELTE Felvételi oldalán, amely azért jött létre, hogy a felvételi eljárás során felmerülő kérdésekben segítséget nyújtson az Ön számára. (Université Eötvös Loránd)

Bienvenue sur le site d'admission de l'Université ELTE qui a été créé pour **vous** aider à répondre à toutes les questions relatives au processus d'admission.

Deuxièmement, le co-énonciateur est également mis en scène par la deuxième personne du singulier comme les extraits suivants en témoignent :

Színésznek **készülsz**? Akkor a Debreceni Egyetem nem **neked** való. (Université de Debrecen)¹⁹⁵

Tu veux devenir acteur ? Si oui, l'Université de Debrecen n'est pas faite **pour toi**.

Biztosan furcsa lesz **számodra**, de szeptembertől nem fog minden reggel állandó osztályterem várni [. . .]. (Université de Miskolc)

Tu trouveras sûrement étrange mais à partir de septembre il n'y aura plus de salle de classe permanente tous les matins [. . .].

La deuxième personne du singulier, qui est dénotée dans les exemples par la désinence verbale *készülsz* (*tu veux devenir*), par le pronom suffixé *neked* (*pour toi*) et par la post-position suffixée *számodra* (*pour toi*), permet de créer une relation de proximité entre l'énonciateur et le co-énonciateur dans les hypertextes hongrois également¹⁹⁶. Cette relation de proximité semble être renforcée par des moyens visuels dans l'exemple qui suit (*figure 2*) :

195 Précisons que dans cet exemple il s'agit d'un pseudo-dialogue et la suite du dialogue a pour but d'inciter les étudiants à l'action. Cette pratique est souvent utilisée dans la presse contemporaine et surtout dans des textes publicitaires. Voir Adam (2017 : 269).

196 À propos du tutoiement en hongrois, Domonkosi (2002 : 147) remarque : « [a] tegezés legáltalánosabbnak tekinthető szerepei: az azonos rangú, illetve a szolidáris viszony érzékeltetése, másrészt a bizalmasság, közvetlenség kifejezése; nem egyenrangú viszonylatokban pedig az aszimmetrikus tegezés is elképzelhető a fölérendelt fél részéről ». (Les rôles les plus courants du tutoiement sont l'indication d'une relation d'égalité ou de solidarité et l'expression d'un lien proche et informel ; mais dans une relation inégale, un tutoiement asymétrique peut également être pratiqué par la personne se trouvant dans une position supérieure. Traduit par l'auteur.)



Figure 2. Extrait du site web de l'Université Corvinus de Budapest

www.portal.uni-corvinus.hu/felveteli (Date de consultation : le 9 septembre 2016)

La phrase sloganique *VELED lesz teljes a kép!* (C'est avec TOI que l'image sera complète !) a comme toile de fond un puzzle dont une pièce manque. Cette pièce symbolise l'étudiant qui viendra compléter l'image avec son inscription à l'université. Des moyens linguistiques et visuels s'associent ici afin de capter l'attention des étudiants.

Troisièmement, le co-énonciateur ou plutôt les co-énonciateurs sont également inscrits dans la situation d'énonciation au moyen de la deuxième personne du pluriel, équivalent du *vous* pluriel français :

Biztos már nagyon kíváncsi lehetsz arra, hogy kik is lesznek azok a sorstársaid, akikkel együtt élitek majd át az egyetemi élet mindennapi örömeit. (Université Corvinus)

Sans doute es-tu déjà curieux de savoir qui seront tes camarades avec lesquels **vous vivez** les plaisirs quotidiens de la vie universitaire.

Ha 5 főnél többen **jöttök**, kérjük, **jelezzétek** előre az itt elérhető űrlapon, hogy időpontot tudjunk egyeztetni. (Université Széchenyi István)

Si **vous venez** plus de 5, nous **vous** demandons de nous en informer à l'avance à l'aide du formulaire disponible ici pour pouvoir convenir d'une date.

Nagy örömünkre szolgál, hogy létrehozhattunk egy olyan egyetemi védőhálót **számotokra**, amelyet DIÁKTANÁCSADÁS elnevezéssel szeretnénk bemutatni minden egyetemi hallgató, illetve már azt megelőzően az intézményünk iránt érdeklődők számára. (Université de Kaposvár)

Nous sommes très heureux d'avoir pu créer **pour vous** un réseau de protection universitaire que nous souhaitons présenter à tous les étudiants ainsi qu'à tous ceux qui s'intéressent à notre établissement sous le nom de CONSEILS AUX ÉTUDIANTS.

Dans les exemples, les désinences verbales *élit^{ek}* (vous vivrez), *jöttök* (vous venez) et *jelezzétek* (informez-nous) ainsi que la postposition suffixée *számotokra* (pour vous) dénotent en hongrois la deuxième personne du pluriel et indiquent, comme la deuxième personne du singulier, le tutoiement. Ces extraits témoignent donc du fait que les établissements cherchent à s'adresser directement aux étudiants et à établir une relation de proximité.

Enfin, le co-énonciateur apparaît aussi sous forme de la première personne du pluriel. Voici des exemples à titre d'illustration :

Ha azt **tervezzük**, hogy a következő tanévben már valamelyik egyetem „golyái” **leszünk**, nem árt, ha még egyszer átgondoljuk, hogy pontosan miben **vagyunk** tehetségesek, mi az, ami igazán érdekel **miniket**, amivel el **szeretnénk** és el is **tudunk** majd helyezkedni úgy, hogy élvezetes legyen a munkánk és megfelelő jövedelmet biztosítson **számunkra** ahhoz az élethez, amit **elképzélünk magunknak**. (Université de Pécs)

Si **nous prévoyons** d'entrer en première année à l'université l'année prochaine, il est important de réfléchir à nos talents, à ce qui **nous** intéresse vraiment, à ce que **nous aimerions** et **pourrions** faire pour trouver un emploi qui nous plaira et nous procurera les revenus dont **nous** avons besoin pour vivre la vie que **nous imaginons**.

Az ismert és népszerű hazai előadók és állandó fesztiválfellépők mellett évről évre neves külföldi zenekarok koncertjeire is **ellátogathatunk**. (Université de Szeged)

À part les concerts d'artistes nationaux connus et populaires, **nous pouvons** aussi **nous rendre** chaque année à ceux donnés par des groupes étrangers renommés.

Dans les exemples cités, la première personne du pluriel est dénotée par les désinences verbales *tervezzük* (nous prévoyons), *szeretnénk* (nous aimerions), *elképzélünk* (nous imaginons), etc., par les pronoms suffixés *minket* (nous, COD), *magunknak* (pour nous), et par la postposition suffixée *számunkra* (pour nous). Cette première personne du pluriel du hongrois renvoie uniquement au co-énonciateur et peut être considérée comme l'équivalente de ce que nous appelons en français un *nous* de sympathie « par lequel le locuteur s'associe à l'interlocuteur et à ce qui lui arrive » (Riegel et al., 2004 : 197). À ce propos, il nous semble important de remarquer que l'usage de *nous* à la place de *vous* confère aux énoncés « une nuance d'affection » (Kelemen, 1985 : 297).

Le tableau ci-dessous indique la présence du co-énonciateur dans les hypertextes français et hongrois :

Tableau 19. Présence du co-énonciateur dans les hypertextes

	Hypertextes français	Hypertextes hongrois
2^e sing.	72	278
3^e sing.	–	62
1^{er} plur.	–	30
2^e plur.	225	7

Le tableau 19 montre que la présence du co-énonciateur est plus souvent marquée dans les hypertextes hongrois que dans leurs équivalents français. De plus, une différence considérable s'observe dans le degré d'utilisation de la deuxième personne du singulier et cette différence semble être encore plus prononcée si nous ajoutons que cette personne n'est employée que par trois établissements français sur huit, alors qu'elle est utilisée par toutes les universités hongroises sauf l'Université Eötvös Loránd. Ensuite, la première personne du pluriel n'est présente que dans les hypertextes hongrois, tandis que le *vous* singulier apparaît dans une mesure plus importante dans les hypertextes français que son équivalent hongrois qui appartient grammaticalement à la troisième personne du singulier. Enfin, le *vous* pluriel n'est présent que dans les hypertextes hongrois.

5.2.2.3. Expression des propriétés de l'énonciateur

À part l'énonciateur lui-même, ses propriétés peuvent également être dénotées par des déictiques. Les hypertextes emploient notamment deux types d'éléments déictiques : les propriétés de l'énonciateur sont exprimées soit par la première personne du singulier, soit par la première personne du pluriel.

Voyons d'abord quelques exemples français dans lesquels les propriétés de l'énonciateur apparaissent à la première personne du singulier :

Quel est **mon** niveau d'entrée ? (Université Paris 13)

Et après **ma** formation ? (Université de Strasbourg)

Avec "**Mes** études" vous trouverez toutes les informations utiles pour votre cursus universitaire à UT Capitole : (Université Toulouse 1 Capitole)

Les déterminants possessifs *mon*, *ma* et *mes* ancrent les propriétés de l'énonciateur dans la situation d'énonciation. Dans les deux premiers exemples, cette première personne du singulier met en scène des étudiants fictifs qui assument l'énoncé, alors que dans le troisième, c'est le groupe nominal *mes études* qui est pris en charge par cet étudiant fictif. La possibilité d'identification étant assurée, l'emploi de la première personne du singulier est un moyen efficace d'impliquer les étudiants dans le discours.

Les propriétés de l'énonciateur sont également exprimées par la première personne du pluriel, comme les exemples suivants en témoignent :

L'objectif de ces journées est de faire connaître **nos** filières et l'étendue de **notre** offre de formation aux lycéens de l'Académie afin de les aider dans leurs choix d'études et d'orientation professionnelle. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Prenez connaissance des différentes informations autour des inscriptions à l'Université, en consultant **nos** pages. (Université Toulouse 1 Capitole)

Les déterminants possessifs *notre* et *nos* renvoient dans les extraits aux diverses propriétés de la communauté universitaire.

Les hypertextes hongrois contiennent également les deux types d'exemples que nous venons d'identifier. Voici d'abord le seul exemple mettant en scène la première personne du singulier :

Kedves frissen felvett hallgató **társam**, leendő **kollégám**! (Université Corvinus)

Cher **camarade** nouvellement admis, cher futur **collègue**,

La différence importante que nous pouvons constater ici par rapport aux exemples tirés des hypertextes français est que la première personne du singulier dénotée par des suffixes possessifs collés aux substantifs *társam* (*mon camarade*) et *kollégám* (*mon collègue*) mettent en scène le locuteur de l'énoncé s'adressant de manière personnelle à ses camarades admis à l'établissement.

Enfin, regardons nos derniers exemples dans lesquels la première personne du pluriel indique les propriétés de l'énonciateur :

Kiváló **professzoraink** előadásai mellett külön standon tájékoztatjuk az érdeklődőket a felvételi tudnivalókról, az Érettségi Előkészítőről és hallgatói **szolgáltatásainkról**. (Université Eötvös Loránd)

À part les conférences dispensées par **nos** excellents **professeurs**, nous tiendrons un stand pour informer les personnes intéressées du processus d'admission, des cours de préparation au baccalauréat et de **nos services** offerts aux étudiants.

A legjobb szakembereket pedig a **mi egyetemünk** képzí, így nem is meglepő, hogy kapkodnak utánunk a munkaadó cégek. (Université Corvinus)

De plus, **notre université** forme les meilleurs professionnels, il n'est donc pas surprenant que les entreprises font tout pour nous embaucher.

Les suffixes adjoints aux substantifs *professzoraink* (nos professeurs) et *szolgáltatásaink* (nos services) expriment les propriétés de la communauté universitaire. Cette caractéristique se trouve renforcée dans le dernier extrait où, afin de souligner l'importance de l'université en question, le substantif suffixé est précédé du pronom *mi egyetemünk* (notre université).

Le tableau suivant présente, de façon chiffrée, l'expression des propriétés de l'énonciateur :

Tableau 20. Expression des propriétés de l'énonciateur dans les hypertextes

	Hypertextes français	Hypertextes hongrois
1 ^{re} sing. + nom dét. sing.	8	2
1 ^{re} sing. + nom dét. plur.	2	–
1 ^{re} plur. + nom dét. sing.	2	43
1 ^{re} plur. + nom dét. plur.	6	17

Compte tenu des données du *tableau 20*, quelques remarques s'imposent. D'un côté, si les propriétés de l'énonciateur sont exprimées plus souvent à la première personne du singulier dans les hypertextes français, elles apparaissent plus fréquemment à la première personne du pluriel dans les hypertextes hongrois. De l'autre côté, les hypertextes hongrois contiennent plus d'indications quant aux propriétés de l'énonciateur.

5.2.2.4. Expression des propriétés du co-énonciateur

Les propriétés du co-énonciateur peuvent également être indiquées par des déictiques renvoyant ainsi à l'acte d'énonciation. Voici quelques exemples français pour commencer l'analyse :

Votre filière d'étude ne vous plaît pas ? (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Nous vous accompagnons dans **vos** démarches et **vos** recherches de stages et emplois grâce au Portail P-STAGE (consultation d'offres de stages, d'emplois). (Université Savoie Mont Blanc)

Les déterminants possessifs *votre* et *vos* dénotent les propriétés du co-énonciateur en lui adressant directement la parole.

Les propriétés du co-énonciateur sont aussi exprimées à la deuxième personne du singulier :

Tu peux également consulter cet emploi du temps en accès libre en choisissant **ta** composante et **ta** filière. (Université d'Orléans)

Pour te documenter, effectuer **tes** recherches, lire pour le plaisir... (Université d'Orléans)

Rallye **ton** campus (Université Grenoble Alpes)¹⁹⁷

Par l'utilisation des déterminants possessifs *ta*, *ton* et *tes*, l'établissement est capable d'établir une relation de proximité avec ses étudiants en attirant leur attention sur les différents aspects de la vie universitaire.

Les hypertextes hongrois, comme dans le cas de la présence du co-énonciateur, expriment les propriétés de ce dernier de quatre manières différentes :

[...] meggyőződésünk, hogy az Ön **diplomájának** értékét is növeli majd a Pécsi Tudományegyetemen szerzett tudás. (Université de Pécs)

[...] nous sommes convaincus que la valeur de **votre diplôme** sera également renforcée par les connaissances que vous acquerrez à l'Université de Pécs.

Az intézmény kétszáz hazai és külföldi ipari partnerének segítségével bővítheted gyakorlati **ismereteidet** és megvalósíthatod világmegváltó **álmaidat** [...]. (Université de Debrecen)

Avec l'aide de deux cents partenaires industriels nationaux et étrangers, tu peux élargir **tes connaissances** pratiques et réaliser **tes rêves** de changer le monde [...].

A csoport segítő, szolgáltató munkáját az alábbi területekre osztottuk fel, hogy **problémáitokkal** azonnal az arra alkalmas szakemberekhez tudjatok fordulni. (Université de Kaposvár)

Nous avons réparti le travail d'assistance et de service de l'équipe dans les domaines suivants afin que vous puissiez partager immédiatement **vos problèmes** avec un professionnel compétent.

A felsőoktatási intézményben eltöltött kb. 6-12 félévben ugyanis a konkrét képzés mellett sokszor az is jelentős szerephez jut, hogy milyen szolgáltatásokat tudunk igénybe venni és hol tudjuk hasznosan eltölteni a **szabadidőnket**. (Université de Pécs)

Au cours des 6 à 12 semestres passés dans un établissement d'enseignement supérieur, à part la formation, les services dont nous pouvons bénéficier et les endroits où nous pouvons passer **notre temps libre** de manière utile jouent souvent un rôle important.

Dans le premier exemple, la propriété du co-énonciateur est dénotée par le substantif suffixé précédé du pronom *Ön diplomája* (*votre diplôme*) qui permet de s'adresser au co-énonciateur. Les deuxième et troisième exemples adressent non seulement la

197 Dans l'exemple cité, il s'agit d'un jeu de mots sur les homophones : *rallye* et *rallie*. Voir l'analyse des slogans dans ce chapitre.

parole au co-énonciateur mais établissent également un lien de proximité grâce au tutoiement : *ismereteid* (tes connaissances), *álmaid* (tes rêves) et *problémáitok* (vos problèmes). Enfin, dans le dernier exemple, nous retrouvons la première personne du pluriel : *szabadidőnk* (notre temps libre) qui renvoie à la propriété du co-énonciateur avec une touche affective.

Le tableau ci-dessous résume les aspects chiffrés concernant l'expression des propriétés du co-énonciateur :

Tableau 21. Expression des propriétés du co-énonciateur dans les hypertextes

	Hypertextes français	Hypertextes hongrois
2^e sing. + nom dét. sing.	34	34
2^e sing. + nom dét. plur.	6	26
3^e sing. + nom dét. sing.	–	4
3^e sing. + nom dét. plur.	–	4
1^{re} plur. + nom dét. sing.	–	4
2^e plur. + nom dét. sing.	78	–
2^e plur. + nom dét. plur.	30	1

Deux constatations importantes découlent du *tableau 21*. D'une part, pour la première fois lors de notre étude, ce sont les hypertextes français dans lesquels la personne est plus fréquemment marquée. D'autre part, les propriétés du co-énonciateur sont davantage mises en scène à la deuxième personne du singulier dans les hypertextes hongrois et à la deuxième personne du pluriel dans les hypertextes français.

Afin de conclure cette partie de notre analyse des hypertextes, nous pouvons remarquer que les personnes, dénotées en français par des pronoms personnels et des déterminants possessifs, et en hongrois par des pronoms, des désinences verbales, des suffixes possessifs collés aux substantifs ainsi que par des postpositions suffixées, font apparaître l'énonciateur et le co-énonciateur dans la situation d'énonciation. Le rôle de l'énonciateur est rempli, dans la majorité des cas, par la première personne du pluriel, ainsi c'est la communauté universitaire qui prend en charge les énoncés. Or, plusieurs exemples témoignent du fait que les hypertextes mettent également en scène l'énonciateur à la première personne du singulier permettant ainsi au co-énonciateur de s'identifier au rôle de l'énonciateur et de prendre en charge les énoncés. La communauté universitaire adresse directement la parole au co-énonciateur, correspondant essentiellement aux (futurs) étudiants, en ayant recours, dans de nombreux cas, à la deuxième personne du singulier qui établit une relation de proximité entre l'établissement et ses (futurs) étudiants.

5.2.3. Déictiques temporels et spatiaux

Outre les personnes, d'autres éléments déictiques sont employés dans notre sous-corpus afin de situer les hypertextes français et hongrois dans le temps et dans l'espace par rapport au point de repère constitué par l'énonciateur. Dans ce qui suit, nous nous occuperons des déictiques temporels et spatiaux présents dans les hypertextes.

5.2.3.1. Déictiques temporels

Les déictiques temporels ont pour objectif de situer les énoncés dans le temps par rapport au moment d'énonciation. Citons d'abord quelques exemples peu fréquents de notre sous-corpus français employant des marqueurs déictiques :

Que vous soyez lycéen(ne) ou en cours de cursus, préparez **dès maintenant** votre inscription à l'Université Toulouse 1 Capitole. (Université Toulouse 1 Capitole)

Bientôt ou **déjà** membre de l'Université Toulouse 1 Capitole, retrouvez dans cette rubrique tous les liens utiles pour vivre sur le campus. (Université Toulouse 1 Capitole)

Si tu te demandes **déjà** quand sont les vacances, regarde dans le calendrier. (Université d'Orléans)

Pour ce faire, elle a réuni ses services, associations et partenaires extérieurs pour vous donner les éléments nécessaires pour bien préparer **l'année universitaire à venir** ! (Université Toulouse 1 Capitole)

Le groupe prépositionnel *dès maintenant*, les adverbes *bientôt* et *déjà* ainsi que le groupe nominal *l'année universitaire à venir* servent à indiquer le temps par rapport à l'acte d'énonciation effectué par l'énonciateur. Étant donné que les énoncés cités sont repérés en fonction du moment présent, les marqueurs déictiques permettent de doter les textes d'une nuance d'actualité et d'attirer l'attention des (futurs) étudiants sur les actualités du processus d'inscription.

Le *tableau 22* contient l'ensemble des déictiques temporels présents dans notre sous-corpus français :

Tableau 22. *Déictiques temporels dans les hypertextes français*

Adverbe	bientôt déjà (2 occurrences)
Groupe nominal (GN)	l'année universitaire à venir
Groupe prépositionnel (GPrép)	dès maintenant (2 occurrences)

Il est intéressant de remarquer que seul le déictique *dès maintenant* dispose d'une visée durative, alors que *bientôt*, *déjà* et *l'année universitaire à venir* marquent une visée ponctuelle.

Les hypertextes hongrois possèdent un plus grand éventail de marqueurs déictiques :

Jelentkezzen **most!** (Université de Pécs)

Inscrivez-vous **maintenant.**

Ha **most** jelentkezel a Debreceni Egyetemre, még együtt tanulhatsz az ország egyik szépségkirálynőjével vagy olimpiai bajnok pólósával. (Université de Debrecen)

Si tu t'inscris **maintenant** à l'Université de Debrecen, tu peux faire tes études avec une des reines de beauté du pays ou un champion olympique de waterpolo.



Logo de l'Université Széchenyi István (SZE-GYŐR) et slogan : Egészség Kultúra Innováció A jövő Győrben épül.

NEM KÉSŐ FELVÉTELIZNI
SZÉCHENYI képzések
NEKED.MOST

Figure 3. Extrait du site web de l'Université Széchenyi István

<http://felveteli.sze.hu> (Date de consultation : le 9 septembre 2016)

Dans les exemples ci-dessus, l'adverbe *most* (*maintenant*) ancre les énoncés dans le moment présent et encourage les futurs étudiants à s'inscrire à l'université. L'extrait tiré du site web de l'Université Széchenyi István (*figure 3*) renforce cet encouragement par un déictique personnel et par l'aspect visuel de la mise en scène¹⁹⁸ : *Il n'est pas trop tard pour t'inscrire. Formations à Széchenyi. Pour toi. Maintenant.*

198 Nous pensons ici avant tout à la taille et à la forme des caractères.

Voyons par la suite des exemples dans lesquels apparaissent d'autres déictiques temporels :

Mára szinte valamennyi olyan szolgáltatás elérhető az Egyetemvárosban, amelyre a hallgatóknak nap mint nap szükségük lehet. (Université de Miskolc)

Aujourd'hui, presque tous les services dont les étudiants peuvent avoir besoin au quotidien sont disponibles sur le campus.

Ha ezzel megvagy, nézd meg, hogy a **mostanság** fellelhető állások közül melyik hasonlít leginkább rá, majd tudj meg minél többet róla. (Université de Pécs)

Une fois que tu as fait cela, vérifie lequel des postes **actuellement** vacants y ressemble le plus, puis renseigne-toi le mieux possible.

Les adverbes *mára* (*aujourd'hui*) et *mostanság* (*actuellement*) situent les énoncés compte tenu du moment d'énonciation et soulignent l'importance des événements du présent et du futur.

Le *tableau 23* qui suit regroupe les déictiques temporels utilisés dans les hypertextes hongrois :

Tableau 23. *Déictiques temporels dans les hypertextes hongrois*

Adverbe	korábban (<i>auparavant</i>) idén (<i>cette année</i>) immár (<i>déjà</i> , 2 occurrences) ma (<i>aujourd'hui</i> , 2 occurrences) már (<i>déjà</i> , 18 occurrences) most (<i>dès maintenant, maintenant</i> , 6 occurrences) mostanság (<i>actuellement</i>)
Groupe nominal suffixé	az elmúlt években (<i>au cours des dernières années</i> , 2 occurrences) a következő tanévben (<i>la prochaine année universitaire</i>)
Groupe postpositionnel	évek óta (<i>depuis des années</i>)

Parmi ces marqueurs déictiques, presque tous possèdent une visée ponctuelle : *korábban* (*auparavant*), *idén* (*cette année*), *immár* (*déjà*), *ma* (*aujourd'hui*), *már* (*déjà*), *most* (*dès maintenant, maintenant*), *mostanság* (*actuellement*), *az elmúlt években* (*au cours des dernières années*), *a következő tanévben* (*la prochaine année universitaire*), il n'y a qu'une qui indique une visée durative : *évek óta* (*depuis des années*).

Les déictiques temporels, présents dans une mesure plus importante dans les hypertextes hongrois que dans leurs équivalents français, permettent de situer les énoncés par rapport à l'acte d'énonciation. Ces marqueurs ont donc pour but de souligner

l'aspect actuel des hypertextes et d'attirer l'attention des (futurs) étudiants sur les avantages offerts par les établissements.

5.2.3.2. Déictiques spatiaux

Si les déictiques temporels permettent d'indiquer le découpage de temps par rapport au moment présent, les déictiques spatiaux, eux, visent à situer les énoncés dans l'espace par rapport à la position de l'énonciateur au moment de l'énonciation. Les déictiques français et hongrois se manifestent en grand nombre et en grande diversité dans notre sous-corpus. En voici un échantillon :

Vous trouverez **ici** les informations destinées à la préparation de votre parcours d'études, pour franchir le pas en toute sérénité : fonctionnement des études, orientation, inscription... (Université de Toulon)

En tant qu'étudiant-e, tu disposes d'un compte que tu dois absolument activer **ici**. (Université d'Orléans)

En savoir plus **ici** (Université Savoie Mont Blanc)

À Bourges, Chartres, Chateauroux et Orléans, **voici** la liste et toutes les infos sur les restaurants et cafétérias. (Université d'Orléans)

Consultez les cas particuliers de **cette** page (Université de Toulon)

Cet espace vous est dédié. (Université de Toulon)

Tu trouveras toutes les informations sur les Bibliothèques Universitaires (BU), Centre de Recherches et de Documentation (CRD) sur les pages **suivantes** : (Université d'Orléans)

Comme nous pouvons l'observer, les exemples tirés des hypertextes français contiennent des adverbes (*ici*), des présentatifs (*voici*), des déterminants démonstratifs (*cette* et *cet*) et des adjectifs (*suivantes*). Or, ce qui s'avère une différence fondamentale par rapport aux mots des présidents, c'est que ces marqueurs déictiques n'indiquent pas la localisation dans l'espace réel mais dans l'espace virtuel. Comme l'affirme Mangueneau (2014 : 180), les déictiques renvoient à des « portes qui, par un clic, peuvent donner accès à un autre espace [...] ». D'un point de vue linguistique, la navigation dans l'espace virtuel est donc rendue possible par l'utilisation de divers types de déictiques spatiaux.

Les hypertextes hongrois présentent des différences par rapport à leurs équivalents français quant à l'emploi des déictiques spatiaux :

Akik már jártak a fesztiválon, pontosan tudják, hogy **itt** a koncertek fergetegesek, a helyszín gyönyörű, a hangulat barátságos és családias, és a napközbeni off-programok is a lehető legszínesebbek. (Université de Pécs)

Ceux qui ont déjà assisté au festival savent bien qu'**ici** les concerts sont exceptionnels, le lieu est magnifique, l'ambiance est conviviale et familiale et les programmes off de la journée sont parmi les plus variés.

Ha viszont pilóta, gordonka művész, agysebész, sportközgazdász, geoinformatikus, hidrobiológus, gépészmérnök, ménesgazda, holland tanár vagy éppen atomfizikus lennél, akkor **itt** a helyed! (Université de Debrecen)

Mais si tu veux devenir pilote, violoncelliste, neurochirurgien, économiste du sport, informaticien-géologue, hydrobiologiste, ingénieur mécanique, gérant de haras, professeur de néerlandais ou encore physicien nucléaire, tu es **ici** au bon endroit.

A diákigazolvány igénylésével kapcsolatban **itt** talál bővebb információkat. (Université Eötvös Loránd)

Vous trouverez plus d'informations sur la manière de demander une carte d'étudiant **ici**.

Ha 5 főnél többen jöttök, kérjük, jelezzétek előre az **itt** elérhető úrlapon, hogy időpontot tudjunk egyeztetni. (Université Széchenyi István)

Si vous venez plus de 5, nous vous demandons de nous en informer à l'avance à l'aide du formulaire disponible **ici** pour pouvoir convenir d'une date.

Comme les exemples en offrent une illustration, dans les hypertextes hongrois, le pronom adverbial *itt* (*ici*) indique soit la position, plus précisément la proximité, dans l'espace réel, soit la localisation dans l'espace virtuel. Il remplit donc une double fonction : d'une part, il vise à exprimer la proximité et attirer l'attention des (futurs) étudiants sur les diverses facettes de la vie universitaire, d'autre part, il aide les étudiants à se repérer sur le site web de l'établissement.

Les extraits qui suivent mettent en scène d'autres déictiques spatiaux :

Az ELTE szervezeti felépítésével, karaival és szabályzataival kapcsolatos információkat megtalálja **ebben** a menüpontban. (Université Eötvös Loránd)

Vous trouverez **dans ce** menu des informations sur l'organigramme, les facultés et les règlements de l'Université ELTE.

A **fenti** menüsorban találja mindazokat a fontos információkat, amelyek a beiratkozással, a gólyatáborokkal és orientációs napokkal, a kollégiumi jelentkezéssel, a pénzügyekkel és az egyetem egyedülálló szolgáltatásaival kapcsolatosak. (Université Eötvös Loránd)

Dans la barre de menu **ci-dessus**, vous trouverez toutes les informations importantes concernant l'inscription, les camps organisés pour les nouveaux étudiants, les journées d'orientation, les demandes de logement en résidence, les questions financières et les services uniques offerts par l'université.

Az **alábbi** alkalmak k z l v laszthatssz: (Université de Kaposvár)

Tu peux choisir parmi les dates **ci-dessous** :

Le déterminant démonstratif suffixé *ebben* (*dans ce*) et les adjectifs *fenti* (*ci-dessus*) et *alábbi* (*ci-dessous*) indiquent la direction de la navigation sur le site web de l'établissement en question facilitant ainsi le recueil d'informations des (futurs)  tudiants.

Il ressort de notre analyse que les hypertextes manifestent des différences considérables par rapport aux mots des présidents. Les déictiques spatiaux sont employés non seulement pour renvoyer au rapport de proximité entre les établissements et leurs étudiants mais plutôt pour orienter ces derniers dans la navigation sur les sites web des institutions. Dans la majorité des cas, les marqueurs déictiques dénotent donc la localisation dans l'espace virtuel et ce caractère est également renforcé par l'usage des hyperliens.

5.2.4. Modalisation

  l'instar des mots des présidents analysés dans le chapitre précédent, la modalisation acquiert une grande importance dans les hypertextes également, car elle permet d'esquisser une image nuancée de la relation entre l'établissement et ses étudiants. Rappelons que la modalité se compose de deux facettes. D'une part, elle exprime l'attitude de l'énonciateur à l'égard de son énoncé, d'autre part, elle marque le lien entre l'énonciateur et le co-énonciateur. Ces deux types de modalités feront l'objet de l'analyse dans ce qui suit.

5.2.4.1. Modalités d'énonciation

Voyons d'abord les modalités d'énonciation qui expriment l'attitude de l'énonciateur vis-à-vis de son co-énonciateur. Ces modalités se manifestent dans quatre types de

phrases : déclaratif, exclamatif, impératif (ou injonctif) et interrogatif¹⁹⁹. Ce qui nous intéresse dans cette partie de notre analyse, ce sont les phrases non déclaratives.

L'exclamatif, qui dans le cas des mots des présidents n'était présent que dans notre sous-corpus hongrois, est attesté dans les hypertextes français et hongrois également :

Durant deux journées l'université vous accueille ! (Université Toulouse 1 Capitole)

Autant d'éléments qui contribueront à la réussite de vos études ! (Université de Toulon)

NYÍLT NAPOK A PTE-N! (Université de Pécs)²⁰⁰

JOURNÉES PORTES OUVERTES À L'UNIVERSITÉ DE PÉCS !

Köszöntünk a felvételizők oldalán! (Université de Kaposvár)

Bienvenue sur le site dédié aux futurs étudiants !

Les phrases exclamatives, comme les exemples en témoignent, sont dotées d'une nuance subjective. L'énonciateur introduit dans la phrase une certaine charge émotionnelle et peut ainsi souligner l'importance de son dire ou capter l'attention du co-énonciateur.

Les phrases impératives, présentes uniquement dans les mots des présidents d'université français, apparaissent en grand nombre dans les hypertextes français et hongrois également. En voici quelques exemples :

Ismerje meg campusainkat, az egyetemen működő könyvtárakat, kollégiumokat! (Université Eötvös Loránd)

Découvrez nos campus, nos bibliothèques et nos résidences universitaires !

Csatlakozz hozzánk te is! (Université de Kaposvár)

Rejoins-nous toi aussi !

Utilise les réseaux sociaux (Université d'Orléans)

Découvrez les événements organisés à cette occasion ! (Université Grenoble Alpes)

199 Rappelons que le hongrois dispose d'un cinquième type de phrase, l'optatif, mais il n'apparaît pas dans notre sous-corpus.

200 Majuscules dans l'original.

Les formes verbales impératives servent à s'adresser directement au co-énonciateur et ces phrases peuvent agir sur celui-ci de diverses façons, comme nous l'avons vu lors de l'étude des actes de langage²⁰¹. Avec notre dernier exemple, nous montrons que l'acte de langage exprimé par l'impératif peut également être renforcé dans les hypertextes par des éléments visuels :



Figure 4. Extrait du site web de l'Université Savoie Mont Blanc

www.univ-smb.fr (Date de consultation : le 9 septembre 2016)

La forme verbale *rencontrez* est accompagnée visuellement dans l'extrait (figure 4) par des flèches qui assurent un certain dynamisme et conduisent en quelque sorte vers l'établissement. Ainsi, les moyens visuels rejoignent les moyens linguistiques pour exprimer l'invitation.

Enfin, quant aux divers types de phrases, la dernière différence importante par rapport aux mots des présidents est la présence abondante des interrogatifs dans les hypertextes. Nous nous contentons d'en citer quelques-uns :

Vous êtes étudiant à l'Université Paris 13 et vous souhaitez un accompagnement dans votre démarche d'insertion professionnelle ? (Université Paris 13)

ÊTES-VOUS CONCERNÉ par la Procédure complémentaire POST BAC ? (Université de Toulon)²⁰²

A felvételi még olyan messze van, de Te kíváncsi vagy ránk? (Université de Pécs)

L'admission est encore loin mais tu es curieux de nous connaître ?

201 Le Goffic (1993 : 17) remarque qu'« [i]l y a bien entendu des rapports entre les modalités de phrase et les actes de discours, en ceci que les modalités de phrase sont des composants essentiels à la base des actes de discours [...] ».

202 Majuscules dans l'original.

Ces phrases interrogatives jouent un rôle particulièrement important dans les hypertextes, elles ont pour objectif principal d'établir un premier contact avec les (futurs)  tudiants et de leur adresser la parole. Ajoutons de plus qu'il s'agit ici des questions purement formelles auxquelles l'énonciateur n'attend aucune réponse. Ces phrases interrogatives suggèrent l'information et incitent le co-énonciateur à accomplir une action. Leur grand nombre dans les hypertextes, à l'instar des textes de publicité, peut être expliqué par leur efficacité.

Pour terminer, nous pouvons constater que par rapport aux mots des présidents, les hypertextes contiennent davantage de types de phrases. Les phrases qui se distinguent du déclaratif indiquent tantôt par un moyen linguistique, tantôt par une coloration subjective la relation de l'énonciateur (l'université)   l'égard de son co-énonciateur (les étudiants). Dans la suite de notre analyse, nous étudierons les diverses façons dont les phrases déclaratives expriment la relation existant entre l'énonciateur et son co-énonciateur ou l'énonciateur et son énoncé.

5.2.4.2. Modalités d'énoncé

Pour l'analyse des modalités d'énoncé, nous reprenons la catégorisation de Gosselin (2010), déjà employée dans le cas des mots des présidents, et parmi les six principaux types de modalités, nous retenons pour notre étude les quatre catégories suivantes : modalités épistémiques, appréciatives, bouliques et déontiques. Dans la suite, nous analyserons la présence et l'importance de ces quatre modalités dans les hypertextes français et hongrois.

5.2.4.2.a Modalités  pist miques

Les modalités épistémiques expriment, comme nous l'avons vu dans le cas des mots des présidents, toutes sortes de possibilités, probabilités et certitudes y compris l'attitude de l'énonciateur à l'égard de ce qu'il dit. Dans un premier temps, nous étudierons la position tenue par l'énonciateur vis-à-vis de sa propre parole. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur d'autres exemples manifestant des modalités épistémiques.

La modalité épistémique permet d'indiquer la sûreté de l'énonciateur dans sa propre parole. Les quelques exemples suivants en offrent une illustration :

Évidemment, pour que l'enseignant-chercheur puisse donner un avis pertinent, il est nécessaire que le candidat prenne le temps de remplir correctement ses notes et son projet d'études/professionnel sur le portail Admission post-bac. (Université de Strasbourg)

Bien évidemment, il aura demandé au préalable l'autorisation de son lycée s'il souhaite s'absenter durant les cours. (Université de Strasbourg)

Vous y **trouvez** la formation qui **satisfera** vos ambitions et vous **permettra** d'envisager une carrière professionnelle réussie. (Université d'Orléans)

À l'Université de Toulon (UTLN), vous **bénéficierez** de nombreux outils qui **contribueront** à la réussite de vos études. (Université de Toulon)

Dans les extraits cités, la locution adverbiale *bien évidemment* et l'adverbe *évidemment* se trouvent en position de complément de phrase et marquent la certitude de l'énonciateur face au contenu propositionnel de son énoncé²⁰³. Dans nos deux derniers exemples, cette sûreté est dénotée par le temps verbal, le futur simple. *Trouvez, satisfera, permettra, bénéficierez* et *contribueront* « évaluent les chances de réalisation du procès en termes de probabilité » (Riegel et al., 2004 : 582) et mettent l'accent sur l'idée de la certitude²⁰⁴.

Quant aux hypertextes hongrois, ils comportent aussi plusieurs marqueurs épistémiques dénotant la sûreté :

Biztos már nagyon kíváncsi lehetsz arra, hogy kik is lesznek azok a sorstársaid, akikkel együtt élitek majd át az egyetemi élet mindennapi örömeit. (Université Corvinus)

Sans doute es-tu déjà curieux de savoir qui seront tes camarades avec lesquels vous vivrez les plaisirs quotidiens de la vie universitaire.

Tapasztalatból állítjuk, hogy számos, felejthetetlen élménnyel gazdagodott eddig mindenki az itt eltöltött évek alatt [. . .]. (Université Széchenyi István)

203 Ajoutons que ces adverbes et locutions adverbiales ne se rapportent pas à un seul élément mais « affectent globalement toute la phrase » (Riegel et al., 2004 : 582) à laquelle « ils assignent des commentaires de diverses sortes » (Molinier, 2009 : 9). De plus, Molinier (2009) opère une distinction entre deux types d'adverbes : ceux qui renvoient à l'acte d'énonciation et ceux qui réfèrent au contenu de l'énoncé. Dans nos exemples, *bien évidemment* et *évidemment* commentent le contenu de l'énoncé.

204 Pour la précision, nous tenons à remarquer avec Riegel et al. (2004 : 582) qu'il n'est pas toujours facile de distinguer les valeurs modales et temporelles du futur.

Nous affirmons par expérience que chacun a vécu des expériences inoubliables pendant les années passées ici [...].

Mondhatni természetes, hogy könyvtár, sőt könyvtárak sokasága sem hiányozhat a szolgáltatások sorából. (Université de Miskolc)

Il est évident qu'une bibliothèque ou plutôt une multitude de bibliothèques ne peut pas manquer parmi les services proposés.

L'adverbe *biztos* (*sans doute*), la proposition à base d'un substantif épistémique *tapasztalatból állítjuk* (*nous affirmons par expérience*) et l'expression impersonnelle *mondhatni természetes* (*il est évident*) indiquent la modalité épistémique et marquent un important degré de certitude de l'énonciateur vis-à-vis du contenu de son énoncé. Ce dernier renvoie aux divers aspects de la vie universitaire et met en valeur tout ce qui est proposé aux étudiants.

Notre sous-corpus ne contient qu'un seul exemple qui témoigne du fait que l'énonciateur n'est pas complètement sûr de sa propre parole :

La réponse à votre question s'y trouve **probablement**. (Université Paris 13)

Dans l'extrait cité, l'énonciateur emploie l'adverbe *probablement* afin d'afficher de légères réserves quant à la réalisation du procès.

Tout en restant dans le domaine de la modalité épistémique, les nombreux exemples qui suivent présentent d'autres types de possibilités comme étant perçues par l'énonciateur. Les hypertextes tiennent à attirer l'attention sur les différentes possibilités assurées aux étudiants :

Pour l'Université Paris 13, Loracl (L'orientation active dès la Licence), est un ensemble d'outils que le lycéen ou l'étudiant désireux de réussir son parcours à l'université **peut utiliser** à sa guise. (Université Paris 13)

Si vous êtes étudiant de l'Université Savoie Mont Blanc, vous **pouvez prendre rendez-vous** avec le Conseiller d'Orientation Psychologue sur les trois domaines universitaires. (Université Savoie Mont Blanc)

Pour te déplacer sur les campus, et trouver ce qui t'intéresse, tu **peux trouver** tous les accès et adresses en fonction du site et de la composante dans laquelle tu es inscrit : horaires des bus, tram, etc. (Université d'Orléans)

Les lycéens **peuvent** ainsi **découvrir** le campus, la ou les filières visées, rencontrer les enseignants-chercheurs, découvrir les parcours d'études. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Si vous n'avez pas le Baccalauréat, d'autres **possibilités** d'inscription à l'UTLN s'offrent à vous. (Université de Toulon)

De nombreuses **opportunités** s'offrent à vous pour développer des compétences variées, valoriser votre parcours et consolider vos projets. (Université Grenoble Alpes)

L'auxiliaire modal *pouvoir* et les substantifs *possibilités* et *opportunités* dénotent la modalité épistémique et mettent en scène un grand nombre de situations dans lesquelles les étudiants et les lycéens peuvent agir à leur gré. Si les étudiants bénéficient de nombreuses possibilités, les établissements n'en sont que peu concernés :

Pour toutes les filières non sélectives de l'université, chaque faculté ou UFR **a le choix** de la procédure qu'elle utilise via le portail. (Université de Strasbourg)

Dans l'extrait ci-dessus, l'expression *avoir le choix* marque la modalité épistémique et renvoie à ce que l'université peut faire.

Enfin, les hypertextes hongrois contiennent également de nombreux exemples qui mettent en scène, grâce aux modalités épistémiques, les diverses possibilités qui s'offrent aux étudiants :

A november és január között megrendezett kari Nyílt Napokon a jelentkezők **megismerkedhetnek** a karok képzési kínálatával, **részt vehetnek** mintaórákon és izgalmas előadásokon, illetve a karok vezetőivel, oktatóival és hallgatóival **találkozhatnak**. (Université Eötvös Loránd)

Lors des journées portes ouvertes des facultés, qui se tiennent entre novembre et janvier, les participants **peuvent prendre connaissance** des formations proposées par les facultés, **assister** à des cours et à des conférences intéressantes et **rencontrer** les responsables des facultés, les enseignants et les étudiants.

A Debreceni Egyetem számtalan **lehetőséget kínál** a szabadidő tartalmas eltöltésére nemcsak az intézmény hallgatóinak, oktatóinak, dolgozóinak, hanem Debrecen és a környező települések lakosságának is. (Université de Debrecen)

L'Université de Debrecen **offre de nombreuses possibilités** de loisirs non seulement à ses étudiants, enseignants et personnels mais aussi aux habitants de Debrecen et des communes environnantes.

A PTE hallgatói jól tudják: a szakmai és kulturális rendezvényeken és konferenciákon túl Pécsen szinte minden nap **nyílik lehetőség** szórakozásra. (Université de Pécs)

Les étudiants de l'Université de Pécs savent bien qu'en plus des événements professionnels et culturels et les conférences, Pécs **offre** tous les jours **des possibilités** de divertissement.

Ezeket böngészve **tájékozódhatsz** az egyetemi életéről és a Gólyatáborról is, valamint az előbbin keresztül **érheted el** a hivatalos Facebook oldalunkat és a honlapunkat. (Université Corvinus)

En visitant ces sites, **tu peux t'informer** sur la vie universitaire et sur le camp organisé pour les nouveaux étudiants, et grâce au premier lien, **tu peux accéder** à notre page Facebook officielle et à notre site.

Ellátogathatsz hozzánk személyesen, a Tanügyi épület 17-es irodájában kialakított Hallgatói Ügyféltérbe, **hívhatasz** bennünket telefonon, vagy **felveheted** velünk a kapcsolatot e-mailben is. (Université de Kaposvár)

Tu peux nous rendre visite en personne au centre d'aide aux étudiants situé au bureau 17 du bâtiment administratif, **nous appeler** par téléphone ou **nous contacter** par mail.

Itt a hallgatók első kézből **értesülhetnek** az őket érintő fontos és hasznos információkról, valamint választ **kaphatnak** felmerülő kérdéseikre. (Université Széchenyi István)

Les étudiants **peuvent obtenir** ici **des informations** importantes et utiles qui les concernent et **recevoir** des réponses à leurs questions.

Les formes verbales suffixées en *-hat/-het*, par exemple *megismerkedhetnek* (*ils peuvent prendre connaissance*), *tájékozódhatsz* (*tu peux t'informer*), *elérheted* (*tu peux accéder*), etc. indiquent la possibilité qui est aussi dénotée intrinsèquement par le substantif *lehetőség* (*possibilité*) dans les expressions *lehetőséget kínál* et *lehetőség nyílik* (*offrir des possibilités*). Comme les extraits cités en font preuve, l'emploi de la modalité épistémique renvoie aux diverses possibilités qui sont offertes aux étudiants.

Les exemples repérés témoignent de l'importance jouée par la modalité épistémique dans notre sous-corpus. Les caractéristiques identifiées dans les hypertextes français et hongrois montrent une ressemblance avec les mots des présidents. La modalité épistémique, qui vise essentiellement la conviction, est employée ici aussi pour indiquer un important degré de certitude de l'énonciateur à l'égard des spécificités de la vie universitaire et pour présenter un large éventail de possibilités offertes aux étudiants en vue d'influencer leur choix d'établissement.

5.2.4.2.b Modalités appréciatives

Les modalités appréciatives renvoient à des perceptions subjectives que l'énonciateur porte sur les différents aspects du monde. Citons quelques exemples de notre sous-corpus à titre d'illustration :

Chaque fiche vous exposera **clairement** les modalités, le rythme de formation. (Université Paris 13)

A cette fin, il organise **régulièrement** des événements tout au long de l'année. (Université Paris 13)

En travaillant main dans la main, le Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP) et le Club des Entreprises de l'université proposent de nombreuses opérations pour accompagner les étudiants **progressivement** et **efficacement** vers le marché du travail. (Université Savoie Mont Blanc)

Most talán korainak tűnhet, de fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy eddigi végzettjeink **kiválóan** boldogulnak a hazai és a nemzetközi munkaerőpiacokon [. . .]. (Université de Pécs)

Cela peut paraître prématuré mais nous tenons à remarquer que nos diplômés réussissent **remarquablement** sur le marché du travail national et international [. . .].

A Kaposvári Egyetem **folymatosan** figyelemmel kíséri és fontosnak tartja hallgatói tanulmányi, leendő hallgatói felvételi sikerességét. (Université de Kaposvár)

L'Université de Kaposvár porte **en permanence** un grand intérêt à la réussite de ses étudiants dans leurs études et à celle de ses futurs étudiants dans le processus d'admission.

Az izgalmas hallgatói élet és a nagyszerű egyetemi bulik ugyanígy mágnesként vonzzák a fiatalokat, mindezek pedig **elválaszthatatlan** részét képezik az itt eltöltött éveknél. (Université de Pécs)

La vie étudiante passionnante et les grandes fêtes universitaires attirent également les jeunes et **font partie intégrante** de leurs années passées ici.

Les adverbes *clairement*, *régulièrement*, *progressivement*, *efficacement*, *kiválóan* (*remarquablement*), *folymatosan* (*en permanence*) et l'adjectif *elválaszthatatlan* (*faire partie intégrante*) expriment la subjectivité de l'énonciateur et apportent une appréciation sur les différentes composantes de la vie universitaire : la formation, la vie universitaire et l'insertion professionnelle. Ces éléments de langue servent donc à conférer aux énoncés une coloration subjective et présenter l'établissement sous divers aspects attrayants afin de persuader les étudiants.

5.2.4.2.c Modalités bouliques

Les modalités bouliques dénotent des souhaits, des désirs et des volontés et, à l'instar des modalités précédentes, elles font également entrer dans le discours une nuance de subjectivité. Les exemples suivants en témoignent :

Et si vous **souhaitez** que vos études riment avec diversité culturelle et apprentissage linguistique, l'Université de Toulon vous ouvre grand les portes du monde ! (Université de Toulon)

[. . .] les enseignants-chercheurs **souhaitent** que les candidats s'informent sur la filière grâce à cette fiche dans un premier temps. (Université de Strasbourg)

Si vous **souhaitez** venir étudier à l'université Paul Valéry, il vous faut la choisir au moment de la saisie de vos vœux sur le site Admission Postbac. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

[...] Suplinsertion **s'efforce** d'apporter aux étudiants une aide concrète, en fonction de leurs besoins. (Université Paris 13)

Comme il ressort des extraits, la modalité boulique est exprimée le plus souvent par le verbe *souhaiter* qui la dénote intrinsèquement. Dans le dernier extrait, le verbe *s'efforcer* indique également la volonté de l'établissement, car il appartient aux expressions qui « impliquent l'intentionnalité du procès sur lequel elles portent » (Gosselin, 2010 : 356). Il s'avère intéressant de remarquer que dans les deuxième et troisième exemples, les constructions indiquent aussi une sorte d'obligation ou de responsabilité à remplir par les étudiants. Nous analyserons cet aspect plus en détail dans le cas des modalités déontiques.

De nombreux exemples tirés des hypertextes hongrois mettent également en scène la modalité boulique :

A beiratkozás folyamatát segíteni és a lehetőségekhez képest egyszerűsíteni **kívántuk**, ezért minden olyan információt, amelyre a beiratkozásig hátralévő közel másfél hónapban szüksége lehet, összegyűjtöttük a *golyak.uni-corvinus.hu* információs oldalon. (Université Corvinus)

Nous avons souhaité rendre le processus d'inscription aussi facile et simple que possible, c'est pourquoi nous avons rassemblé sur le site *golyak.uni-corvinus.hu* toutes les informations dont vous pourriez avoir besoin pendant les presque un mois et demi qui nous séparent de l'inscription.

Éppen ezért **szeretnénk** még egy kiemelkedő rendezvényünkre már most felhívni a figyelmed, a Felkészítő Napokat követő Gólya- és Öregdiák Bálra. (Université Széchenyi István)

C'est pourquoi, **nous voudrions** dès maintenant attirer ton attention sur un autre événement exceptionnel : le bal des nouveaux et anciens étudiants qui suivra les journées de préparation.

Másodsorban **szeretnénk** biztosságot nyújtani az egyéni problémahelyzetekben igénybe vehető segítségnyújtással, széleskörű problémamegoldásra felkért speciális szakemberek segítségével, ingyenes szolgáltatások működtetésével. (Université de Kaposvár)

Deuxièmement, **nous voudrions** assurer la sécurité en offrant une aide dans des situations problématiques individuelles à l'aide d'experts spécialisés dans la résolution de divers problèmes et en proposant des services gratuits.

Ahhoz, hogy szakmailag jól felkészült, hivatásukat szerető felnőttek kerüljenek ki az egyetemekről, intézményünk is **szeretne** hozzájárulni [...]. (Université de Kaposvár)

Notre établissement **voudrait** contribuer à former des adultes professionnellement bien préparés et aimant leur métier [...].

Az alábbi levélben néhány olyan hasznos, útbaigazító jellegű információt **szeretnénk** megosztani Veled, amely segíthet, hogy szeptembertől könnyebben igazodj el az Egyetemváros világában. (Université de Miskolc)

Dans la lettre ci-dessous, **nous voudrions** partager avec toi quelques informations utiles et pratiques qui peuvent t'aider à te repérer dans le monde de l'université à partir de septembre.

Le verbe *kíván* (*souhaiter*) et les formes conjuguées du verbe *szeret* au conditionnel : *szeretne* (*il voudrait*) et *szeretnénk* (*nous voudrions*) marquent dans ces exemples la modalité boulique. Ainsi, les universités émettent des souhaits et des désirs à l'égard des étudiants et indiquent les différents domaines dans lesquels ces derniers peuvent compter sur l'établissement.

Il nous semble important de souligner que dans les hypertextes français et hongrois la modalité boulique exprime avant tout les souhaits des institutions envers les étudiants. Or, dans le cas des exemples français, nous avons vu apparaître une certaine obligation à accomplir par les étudiants, ce qui nous amène vers l'étude des modalités déontiques.

5.2.4.2.d Modalités déontiques

Les modalités déontiques expriment ce qui est obligatoire, interdit, permis ou facultatif. Les hypertextes comprennent un large éventail d'exemples de ce type :

Vous **devez** candidater sur l'application Equiv (Université Savoie Mont Blanc)

Cependant, si tu n'a (sic) pas pu être présent-e lors de la rentrée, tu **dois absolument** te renseigner auprès de ton responsable de formation pour remplir ce formulaire, c'est celui qui t'inscrit aux examens ! (Université d'Orléans)

Cette procédure est **obligatoire** et **doit** être **impérativement** suivie pour pouvoir ensuite télécharger votre dossier et prendre rendez-vous pour vous inscrire. (Université d'Orléans)

Par ailleurs, les étudiants étrangers **doivent** suivre des procédures spécifiques complémentaires, le service des relations internationales pourra les diriger efficacement. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Il faut alors choisir ce qui convient le mieux : moteur de recherche, offre de formation complète, liste de formations... (Université de Strasbourg)

Les extraits cités emploient un grand nombre de marqueurs déontiques. L'auxiliaire modal *devoir*, l'adjectif *obligatoire*, les adverbes *absolument* et *impérativement* ainsi que l'expression impersonnelle *il faut* dénotent tous la modalité déontique et expriment par conséquent l'obligation. Les exemples tirés du site web de l'Université d'Orléans sont particulièrement parlants, l'accumulation de plusieurs marqueurs déontiques ne fait que renforcer l'idée de l'obligation. Remarquons ici à titre de comparaison que dans le cas des mots des présidents, l'obligation ne concernait que l'établissement, alors que dans les hypertextes, les responsabilités ne semblent peser que sur les épaules des étudiants.

Avant d'entamer l'analyse de notre sous-corpus hongrois, jetons un coup d'œil sur les quatre exemples suivants dans lesquels la négation joue un rôle important :

Tu **ne dois jamais** te séparer d'elle ! (Université d'Orléans)

On ne naît pas étudiant on le devient et le chemin **ne doit pas** forcément se faire seul ! (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Quel que soit l'avis émis par l'université vous **n'êtes pas obligé** de le suivre, car il s'agit uniquement d'un conseil. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Les représentants (étudiants et enseignants) des formations post-bac d'Alsace sont réunis en un seul lieu : c'est idéal pour récupérer des infos sur plusieurs formations **sans avoir à** se déplacer dans les établissements dans un 1^{er} temps. (Université de Strasbourg)

Dans le premier cas, *tu ne dois jamais* exprime le non permis et s'approche de l'ordre, alors que les trois autres exemples viennent en quelque sorte adoucir les obligations. Les expressions *le chemin ne doit pas*, *vous n'êtes pas obligé* et *sans avoir à* dénotent le non obligatoire. Par conséquent, si le premier extrait ajoute une nouvelle responsabilité à assumer par les étudiants, les trois autres indiquent l'aide offerte aux étudiants par l'établissement.

Les hypertextes hongrois partagent des caractéristiques avec les exemples français :

Az alábbi oldalon feltüntetett időpontban el **kell** mennie karának beiratkozási napjára, ekkor létesít hivatalosan jogviszonyt Egyetemünkkel. (Université Eötvös Loránd)

Vous **devez** vous rendre à la journée d'inscription de votre faculté à la date indiquée sur ce site, date à laquelle vous officialiserez votre statut avec notre université.

A felvett hallgatóknak beiratkozás (sic) előtt mindenképpen regisztrálniuk **kell** az ETR-ben. (Université de Szeged)

Les étudiants admis **doivent** s'enregistrer dans le système ETR avant l'inscription.

Az erősségeid megtalálásával párhuzamosan fel fogod ismerni, hogy melyek azok a területek, ahol neked vannak nehézségeid, ahol bizony fejlődnöd **kell**. (Université de Pécs)

Parallèlement à la découverte de tes points forts, tu pourras reconnaître les domaines dans lesquels tu as des difficultés et où tu **dois** t'améliorer.

Már a középiskola és az egyetem kiválasztása során kialakul egy jövőképed, amelynek a tanulmányok során egyre részletesebbnek, specifikusabbnak **kell** lennie. (Université Széchenyi István)

Lors du choix du lycée et de l'université, tu as déjà une vision d'avenir et cette vision **doit** devenir plus détaillée et plus spécifique au cours de tes études.

- Ha nem vagy biztos a pontjaidban, vagy szeretnél javítani valamiből, de nem tudod hány tárgyból **kell** jobb jegyért hajtani, keresd fel a pontszámító kalkulátort, nézd meg, hogy állsz most, és tervezd meg, hogy a számodra ideális pontszám eléréséhez mennyit **kell** javulnod! (Université de Miskolc)

- Si tu n'es pas sûr du nombre de tes points ou si tu veux t'améliorer mais tu ne sais pas dans combien de matières tu **dois** t'améliorer pour obtenir une meilleure note, regarde le calculateur de points, vérifie où tu en es maintenant et planifie ce que tu **dois** changer pour obtenir le nombre de points idéal.

Tanáraink egyetemi oktatók, akik ismerik az érettségi **követelményeket** és az egyetemi **elvárásokat** is, ugyanakkor a szemléletes magyarázatra is nagy hangsúlyt fektetnek. (Université de Kaposvár)

Nos professeurs sont des enseignants universitaires qui connaissent les **exigences** du baccalauréat et les **attentes** de l'université, mais qui accordent également une grande importance à la clarté des explications.

La plupart des exemples hongrois ci-dessus mettent en scène le verbe modal *kell* (*devoir*) pour marquer la modalité déontique. L'obligation dénotée par *kell* (*devoir*) renvoie, entre autres, à la procédure d'inscription, aux capacités des (futurs) étudiants à améliorer leur performance et aux perspectives d'avenir. De plus, les substantifs *követelmények* (*exigences*) et *elvárások* (*attentes*) dénotent intrinsèquement la modalité déontique et se réfèrent aux exigences que les futurs étudiants doivent accomplir pour être acceptés à l'université.

Enfin, dans les hypertextes hongrois, nous trouvons un seul exemple quant à l'obligation assumée par l'université :

Ezen szolgáltatás kialakításánál és folyamatos fejlesztésénél [az Egyetemi Szolgáltató Központ] arra törekszük, hogy mind az álláskereső pályakezdő, mind az őket alkalmazni kívánó vállalatok **elvárásainak** megfeleljen. (Université Széchenyi István)

Lors de la conception et du développement continu de ce service, il [le Centre de services universitaires] vise à répondre aux **attentes** des demandeurs d'emploi et des entreprises qui souhaitent les embaucher.

Comme nous l'avons remarqué plus haut, le substantif *elvárás* (*attente*) marque intrinsèquement l'obligation et renvoie ici aux exigences que le Centre de services universitaires vise à satisfaire pour servir les intérêts des étudiants et des entreprises.

Pour conclure notre analyse des modalités, il convient d'affirmer que les hypertextes français et hongrois emploient divers types de modalités qui contribuent à dépeindre une image attractive des établissements et de leurs étudiants. Bien qu'un large éventail de possibilités (modalités épistémiques) soient offertes aux étudiants, ces derniers doivent également assumer diverses responsabilités (modalités déontiques) au cours de leurs études. Nous pouvons constater une différence importante par rapport aux mots des présidents : l'université est presque complètement absente des procès caractérisés par les modalités déontiques, ce sont les étudiants qui doivent remplir des obligations. Néanmoins, l'appréciation subjective (modalités appréciatives) portée sur les différents aspects de la vie universitaire ainsi que les souhaits et volontés (modalités bouliques) adressés aux étudiants visent à exercer un impact sur le comportement de choix des (futurs) étudiants.

5.2.5. Analyse actancielle

Après l'examen des modalités dans les hypertextes français et hongrois, il nous semble opportun de jeter un regard sur notre sous-corpus du point de vue de l'analyse actancielle. Pour les notions de valence²⁰⁵ et d'actant, nécessaires à notre étude, nous renvoyons au *chapitre 4*.

Voyons ce que l'analyse des actants révèle à propos de la relation des établissements et de leurs étudiants :

L'université (**act. 1 – sujet**) met à *votre* (**act. 3 – objet second**) disposition *plusieurs outils de recherche d'information sur les formation* (sic) (**act. 2 – objet premier**). (Université de Strasbourg)²⁰⁶

[...] *Suplinsertion* (**act. 1 – sujet**) s'efforce d'apporter *aux étudiants* (**act. 3 – objet second**) *une aide concrète* (**act. 2 – objet premier**), en fonction de leurs besoins. (Université Paris 13)

Nous (**act. 1 – sujet**) organisons *pour vous* (**act. 3 – objet second**) *des entretiens individuels ou des ateliers d'appui à la recherche de stages et d'emplois (CV, lettres, entretiens, ...)* (**act. 2 – objet premier**) à l'occasion des permanences à l'Espace conseil du GUIDE ou sur rendez-vous. (Université Savoie Mont Blanc)

205 La notion de valence concerne les verbes, les adjectifs et les substantifs, mais à l'instar des mots des présidents, nous ne nous concentrerons que sur les verbes.

206 Dans l'exemple, nous avons marqué l'objet second (**act. 3 – objet second**) après le déterminant possessif (*vosre*), car il peut être retrouvé dans la forme du déterminant.

Les trois extraits cités montrent des ressemblances quant au schéma actanciel des verbes et expressions qui s'y trouvent. L'expression *mettre à la disposition* et les verbes *apporter* et *organiser* requièrent chacun trois actants. Ces trois actants sont le sujet qui remplit la fonction sémantique d'acteur ou d'agent, l'objet direct et l'objet indirect. Si nous l'observons de plus près, le sujet de la phrase est l'établissement lui-même (*l'université*), une de ses composantes (*SupInsertion*) ou un pronom personnel dénotant l'institution (*nous*). L'objet direct, lui, présente une grande diversité dans les phrases : *plusieurs outils de recherche d'information sur les formations, une aide concrète, des entretiens individuels ou des ateliers d'appui à la recherche de stages et d'emplois (CV, lettres, entretiens,...)* qui relèvent de différents domaines : l'inscription à l'institution et l'insertion professionnelle. L'objet indirect, qui joue le rôle de bénéficiaire du point de vue sémantique, correspond dans les trois cas aux étudiants. Les exemples mettent donc en scène des établissements qui travaillent en faveur des étudiants, ces derniers étant bénéficiaires des activités des premiers.

L'extrait qui suit présente un nouveau schéma actanciel :

D'autres sites spécialisés (act. 1 – sujet) peuvent vous (act. 2 – objet premier) aider dans vos démarches (act. 3 – objet second). (Université de Toulon)

Le verbe *aider* peut imposer à son entourage diverses configurations syntaxiques. Dans le présent cas, il nécessite un sujet (*d'autres sites spécialisés*) qui remplit la fonction d'instrumental, un objet direct (*vous*) qui renvoie aux (futurs) étudiants et un objet indirect introduit par la préposition *dans* (*dans vos démarches*), qui est sémantiquement le but du procès. Des sites web offrent donc de l'aide aux futurs étudiants afin qu'ils puissent trouver la formation adaptée à leurs besoins.

Les deux exemples suivants manifestent d'autres schémas actanciels :

En tant qu'étudiant vous (act. 1 – sujet) bénéficiez de différentes aides (act. 2 – objet premier) pour mieux vivre vos années de formations. (Université Savoie Mont Blanc)

Avant de vous inscrire à l'université, vous (act. 1 – sujet) bénéficiez de nombreuses possibilités (act. 2 – objet premier) pour trouver la formation qui vous convient et vous garantit des études épanouissantes. (Université de Toulon)

Le verbe *bénéficier* se construit avec deux actants : un sujet qui remplit, du point de vue sémantique, le rôle de bénéficiaire et un objet indirect, introduit par la préposition *de*, qui est sémantiquement la source du procès. Dans nos exemples, le pronom personnel *vous* dénotant les étudiants est le sujet qui bénéficie *de différentes aides* et *de nombreuses possibilités*. Les extraits sont particulièrement parlants : les étudiants se voient accorder divers services censés répondre à leurs besoins.

Enfin, notre dernier exemple français montre des ressemblances avec les extraits précédents :

Les étudiants en licence, BTS ou DUT (act. 1 – sujet) trouvent ainsi tous les renseignements nécessaires (act. 2 – objet premier) auprès des acteurs de l’université présents, pour la poursuite d’études en licence professionnelle ou en master et les études à l’étranger. (Université de Toulon)

Le schéma actanciel du verbe *trouver* requiert deux éléments. D’une part, un sujet (*les étudiants en licence, BTS ou DUT*) qui est le bénéficiaire du procès, d’autre part, un complément d’objet direct (*tous les renseignements nécessaires*). Ainsi, le schéma imposé par le verbe présente les étudiants comme bénéficiaires des activités engagées par l’établissement.

Les hypertextes hongrois présentent également différents schémas actanciels :

A campus, a gyönyörű Bükk hegység és Miskolc városa (act. 1 – sujet) egyaránt páratlan lehetőséget (act. 2 – objet premier) kínál a szabadidő kellemes eltöltéséhez (act. 3 – objet second). (Université de Miskolc)

Le campus, la magnifique montagne Bükk et la ville de Miskolc offrent des possibilités inégalées pour un temps de loisirs agréable.

Le verbe hongrois *kínál* (*offrir*) se construit avec trois actants : un sujet, un objet direct et un objet indirect. Le verbe possède ici un sujet (*a campus, a gyönyörű Bükk hegység és Miskolc városa* – *le campus, la magnifique montagne Bükk et la ville de Miskolc*) qui est l’agent du procès, un objet direct (*lehetőséget* – *des possibilités*) et un objet indirect (*a szabadidő kellemes eltöltéséhez* – *pour un temps de loisirs agréable*) qui remplit la fonction de but. Cette structure met en avant un des atouts offerts aux étudiants.

Voici dans l’extrait suivant un autre schéma actanciel :

Az egyetemistákat (act. 2 – objet premier) hétköznap kari bulik és szakos rendezvények (act. 1 – sujet) várják. (Université de Szeged)

Des fêtes et des événements professionnels accueillent les étudiants à la faculté en semaine.

Vár est un verbe hongrois qui nécessite deux actants : un sujet (*kari bulik és szakos rendezvények* – *des fêtes et des événements professionnels*) qui joue le rôle d’instrumental et un objet direct (*az egyetemistákat* – *les étudiants*). À l’instar de l’extrait précédent, l’exemple nous montre qu’en plus des études, des possibilités de détente sont également assurées aux étudiants.

D'un point de vue notionnel, notre dernier exemple est étroitement lié au précédent :

Pécset (act. 2 – objet premier) nem csak a kiváló minőségű felsőoktatás (act. 1 – sujet) teszi az egyetemisták közkedvelt célpontjává (act. 3 – objet second). (Université de Pécs)

Ce n'est pas seulement son enseignement supérieur d'excellente qualité qui fait de Pécs une destination populaire pour les étudiants.

Dans l'extrait, le verbe hongrois *tesz* dispose de trois actants : un sujet (*nem csak a kiváló minőségű felsőoktatás* – *ce n'est pas seulement son enseignement supérieur d'excellente qualité*) qui est l'instrument du procès, un objet direct (*Pécset – Pécs*) et un objet indirect (*az egyetemisták közkedvelt célpontjává* – *une destination populaire pour les étudiants*) qui fonctionne sémantiquement comme résultatif. Cet exemple rejoint donc le précédent, outre l'enseignement de qualité d'autres possibilités s'offrent aux étudiants.

Pour conclure, il nous paraît légitime d'insister sur le fait que l'analyse actancielle des phrases tirées de notre sous-corpus apporte des résultats pertinents dans l'étude de la relation des établissements et de leurs étudiants. À l'instar des mots des présidents, les hypertextes mettent également en scène, dans la majorité des cas, l'établissement dans le rôle d'acteur du procès et les étudiants comme bénéficiaires des activités de l'université.

5.2.6. Structure thématique

Étroitement associée au schéma actanciel des énoncés analysés auparavant, la structure thématique remplit un rôle éminent pour assurer la cohérence du texte. Or, son rôle n'est pas seulement de garantir la cohérence, nous pouvons également y découvrir l'intention de l'énonciateur, car « [C]e qui va dicter son choix, c'est la *stratégie communicative*, visant à l'*organisation optimale de l'information*²⁰⁷ » (Yaguello, 2003 : 164). Rappelons pour les fins de notre étude que du point de vue de la structure informationnelle, les phrases comprennent, en règle générale, une information connue, le thème, et une nouvelle information, le propos²⁰⁸. Afin d'analyser la structure thématique des énoncés français et hongrois, nous ferons constamment appel à ces deux notions.

207 Caractères italiques dans l'original.

208 Précisons que cette affirmation est valable pour la grande majorité des phrases mais, comme le remarquent Riegel et al. (2004 : 606), « [t]outes les phrases ne s'analysent pas en deux parties distinctes. Les phrases sans verbe à un seul élément ne peuvent comporter que l'une des deux, le thème ou le propos selon le cas ».

Pour illustrer ce qui vient d'être dit, citons d'abord deux extraits hongrois :

Az intézmény **(thème)** kiemelt figyelmet fordít az önfelédtt kikapcsolódás biztosítása mellett a tudomány népszerűsítésére és a kulturális értékek közvetítésére egyaránt **(propos)**. (Université de Debrecen)

L'établissement accorde une attention particulière à la promotion des sciences et à la transmission des valeurs culturelles ainsi qu'aux activités récréatives.

Az iroda **(thème)** az Egyetemmel és a Hallgatói Önkormányzattal közösen legfőbb feladatának tekintette a hallgatók problémáinak megoldását, valamint azokban való segítséget **(propos)**. (Université Széchenyi István)

Le bureau, en collaboration avec l'université et l'association étudiante, a considéré comme sa tâche la plus importante d'aider des étudiants à résoudre leurs problèmes.

Dans nos exemples, les groupes nominaux *az intézmény* (l'établissement) et *az iroda* (le bureau) sont les sujets et constituent le thème, le point de départ des énoncés, et le reste de la phrase remplit la fonction de propos. Ces extraits mettent donc en scène le sujet, qui est l'université ou une de ses composantes, comme thème de la phrase par rapport auquel une nouvelle information est apportée. Cette nouvelle information est relative aux diverses activités que les institutions engagent en faveur des étudiants.

Les hypertextes français contiennent des exemples dans lesquels une proposition relative est placée en tête de phrase²⁰⁹ :

Relais entre l'université et les entreprises **(propos)**, SuplInsertion (BAIP) **(thème)** a pour fonction d'impulser et de mettre en œuvre des actions favorisant l'insertion professionnelle des étudiants **(propos)**. (Université Paris 13)

Ouvert à tous les publics (étudiant, lycéen, adulte en reprise d'études...) **(propos)**, l'Espace orientation et insertion professionnelle **(thème)** vous accueille, vous écoute et vous conseille pour vous accompagner dans vos projets et dans votre insertion professionnelle **(propos)**. (Université Grenoble Alpes)

Comme les extraits en témoignent, la proposition relative implicite qui présente une caractérisation (position dans le monde socio-professionnel et ouverture) par rapport au sujet de la phrase, se voit accorder le rôle de propos avec le reste de la phrase suivant le sujet, alors que ce dernier constitue le thème. Ainsi, ces exemples attirent l'attention sur les diverses possibilités d'insertion professionnelle assurées aux étudiants.

Dans un large éventail d'exemples français, parmi lesquels nous citons deux, une proposition circonstancielle est détachée en début d'énoncé :

209 À l'instar des mots des présidents, les hypertextes contiennent également un grand nombre de phrases à deux propos, structure permettant de présenter une grande quantité d'information condensée (Csúry, 2003 : 15).

Devenir incollable sur les formations [...]

Pour faciliter les démarches des lycéens, **(thème)** l'université met des ressources à disposition **(propos)**. (Université de Strasbourg)

LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS, UNE PRIORITÉ POUR L'UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC²¹⁰

Parce qu'être bien orienté favorise la réussite, **(thème)** l'Université Savoie Mont Blanc développe de nombreux moyens pour accompagner tous ses publics et leur permettre de choisir la bonne formation, le bon rythme (formation classique ou alternance), le bon environnement **(propos)**. (Université Savoie Mont Blanc)

Les extraits ci-dessus contiennent une subordonnée circonstancielle finale (*pour faciliter les démarches des lycéens*) et une subordonnée circonstancielle causale (*parce qu'être bien orienté favorise la réussite*), placées chacune en tête de phrase. Compte tenu du fait qu'elles reprennent des informations déjà évoquées, ces subordonnées forment le thème et plantent en quelque sorte les décors pour la nouvelle information. Le propos des énoncés souligne les outils offerts aux étudiants et la nécessité de s'informer sur les formations.

La construction clivée *c'est... que* permet de focaliser l'attention sur un élément spécifique de la phrase :

C'est le cocktail "spécial rentrée" que **(propos)** l'Université Grenoble Alpes et Dose de sport préparent pour ses étudiants **(thème)** !

Comme l'exemple l'illustre, l'objet direct (*le cocktail "spécial rentrée"*) est extrait de l'énoncé et mis en relief à l'aide de la construction clivée. Par l'extraction, l'énonciateur insiste donc sur la nouvelle information apportée par la phrase, sur l'événement qui est organisé aux étudiants pour célébrer la rentrée.

Les hypertextes français comprennent quelques autres exemples qui emploient le pronom *ce* pour opérer un détachement :

Profiter de la vie étudiante [...]

Être étudiant **(thème)**, c'est vivre des expériences qui enrichissent le cursus et procurent une identité professionnelle propre à chacun [...]. **(propos)** ! (Université de Strasbourg)

VIE ÉTUDIANTE À L'UTLN²¹¹

Devenir étudiant **(thème)**, c'est découvrir de nouveaux modes d'apprentissage **(propos)**. (Université de Toulon)

210 Majuscules dans l'original.

211 Majuscules dans l'original.

Du lycée à l'université

Quitter le lycée pour l'université (**thème**), c'est changer d'univers (**propos**). (Université Grenoble Alpes)
Orientation

Réussir ses études (**thème**), c'est avant tout faire le bon choix en matière d'orientation (**propos**). (Université de Toulon)

Dans les quatre cas, le thème est constitué par une proposition infinitive et le reste de l'énoncé, introduit par le pronom *ce*, forme le propos. Les exemples cités sont particulièrement intéressants et permettent d'observer, grâce au propos, comment les hypertextes conçoivent le fait d'être étudiant ou de réussir ses études.

La phrase suivante à voix passive montre une autre structure thème-propos :

Une visite guidée du campus (**propos**) est organisée pour chaque nouvel étudiant de 1^{ère} année arrivant sur le campus d'Orléans La Source (**thème**) dans le cadre des différentes réunions de rentrée (**propos**). (Université d'Orléans)

Dans notre exemple, le groupe nominal *une visite guidée du campus* est détaché en tête de phrase et constitue une partie du propos de l'énoncé, alors que le reste de la phrase est divisé en deux : le thème est suivi de l'autre partie du propos. Suivant la structure thématique, l'énoncé attire l'attention sur les services offerts aux étudiants à l'occasion de la rentrée universitaire.

Notre dernier exemple, cette fois hongrois, présente une structure équivalente à la voix passive du français :

Intézményünket (**thème**) a világ 600 legjobb egyeteme között tartják nyilván, ahol több mint 1500 elismert oktató gondoskodik arról, hogy külföldön is elismert, piacképes diplomát szerezz (**propos**). (Université de Debrecen)

Notre établissement est classé parmi les 600 meilleures universités du monde, avec plus de 1500 enseignants reconnus, ce qui te permet d'obtenir un diplôme compétitif et reconnu à l'étranger.

Étant donné qu'en hongrois l'usage du passif est souvent considéré comme inapproprié, l'extrait met en scène un verbe à la troisième personne du pluriel *nyilván tartják* (*est classé*). Ce verbe thématise l'objet direct *intézményünket* (*notre établissement*) et le reste de la phrase constitue le propos de l'énoncé. Cette structure met donc en avant la réputation de l'université et le travail fourni par les enseignants au bénéfice des étudiants.

La structure thématique des énoncés en dit beaucoup sur la stratégie de l'énonciateur quant à l'organisation de l'information au sein de la phrase. L'énonciateur dispose de la possibilité de mettre en avant certaines informations par le biais du détachement, de la mise en relief ou de la voix passive. Les exemples tirés des hypertextes français

et hongrois soulignent, par la structure thème-propos, l'importance de la diversité des services offerts aux étudiants (surtout à l'occasion de la rentrée universitaire).

5.2.7. Sigles, acronymes et abréviations

Quant à la dénomination des universités, l'analyse des hypertextes français et hongrois révèle une différence intéressante par rapport aux mots des présidents. Si dans ces derniers, c'est le nom officiel des établissements qui est utilisé (excepté le sigle *ELTE*²¹²), les hypertextes, de leur côté, font principalement usage de sigles²¹³, ou éventuellement d'abréviations et d'acronymes²¹⁴. À propos de l'emploi des sigles, nous avons l'habitude d'insister avant tout sur leur fonction d'économie linguistique et sur la facilité de mémorisation (voir, par exemple, Krieg-Planque, 2014 : 176-177 ; Riegel et al., 2004 : 551). Certes, ces deux aspects jouent un rôle important dans le cas de la dénomination²¹⁵ des universités, mais nous ne pouvons pas ignorer la constatation de Barats (2011 : 65) sur « l'importance du nom en tant que vecteur de l'image, voire de la marque, des établissements universitaires » qui a résulté en une diffusion de sigles dans le cas de plusieurs établissements parisiens (Barats, 2011 : 72).

212 Le sigle *ELTE* semble être si stable et notoire qu'il est employé plus fréquemment que le nom complet de l'établissement.

213 Le sigle est « une unité formée par la suite des lettres initiales de mots composant une formulation considérée » (Krieg-Planque, 2014 : 176).

214 L'acronyme « combine la première syllabe ou les premières lettres de chacun des termes de la formation abrégée » (Riegel et al., 2004 : 552).

215 Afin d'illustrer à quel point le nom s'avère important pour les établissements, citons un bref passage du communiqué publié sur le site de l'Université de Savoie, en 2014, avant le changement de son nom en Université Savoie Mont Blanc. « Depuis plusieurs années, le contexte universitaire subit de profondes mutations. [...] Dans ce nouvel environnement, l'université de Savoie doit plus que jamais réaffirmer sa place et mettre en avant ses atouts et ses réussites. [...] Le nom est le premier vecteur de l'identité. Il doit permettre de positionner géographiquement l'établissement. Il doit être simple à prononcer, facile à retenir et intelligible, en France comme à l'étranger. Il doit être un acte de notoriété et il doit être fédérateur ». Quant à la nouvelle dénomination de l'université, le communiqué ajoute : « [e]lle a vocation à mieux réunir les deux départements : *Mont-Blanc* est le nom du département créé en 1792 avec Chambéry pour chef-lieu, l'appellation Savoie Mont Blanc, déjà largement déployée sur nos territoires, symbolise cette réunion. Elle nous identifie aux côtés d'autres institutions qui portent une image ouverte sur l'avenir : pôle de compétitivité, presse, tourisme, etc. Elle bénéficie d'ores et déjà d'une importante notoriété. Elle nous permet de bénéficier d'une image d'exception : celle du toit de l'Europe. Elle symbolise l'ouverture à l'international [...] ». <http://www.univ-savoie.fr/index.php> (Date de consultation : le 20 novembre 2014).

En observant notre sous-corpus de plus près, nous pouvons constater que les universités préfèrent se désigner par des formules plus courtes qu'elles soient sigles, acronymes ou simples abréviations. Le *tableau 24* présente les différents noms des établissements utilisés dans les hypertextes :

Tableau 24. Noms des universités dans les hypertextes

Nom officiel de l'université	Autres noms de l'université dans les hypertextes
Université Paris 13	Paris 13, UP13
Université de Strasbourg	Unistra
Université Savoie Mont Blanc	–
Université Toulouse 1 Capitole	Toulouse 1, UT1
Université de Toulon	UTLN
Université d'Orléans	–
Université Paul-Valéry – Montpellier 3	–
Université Grenoble Alpes	–
Eötvös Loránd Tudományegyetem	ELTE
Pécsi Tudományegyetem	PTE
Debreceni Egyetem	–
Szegedi Tudományegyetem	SZTE
Budapesti Corvinus Egyetem	Corvinus, BCE
Széchenyi István Egyetem	Széchenyi
Kaposvári Egyetem	KE
Miskolci Egyetem	–

Dans le cas des universités françaises, les hypertextes ont recours à des sigles (UP13, UT1, UTLN), à un acronyme (Unistra) et à des abréviations (Paris 13, Toulouse 1). Citons quelques exemples typiques :

SupOrientation effectue les missions générales d'orientation de tous les étudiants et futurs étudiants de l'**UP13** à travers nos différents cursus universitaires. (Université Paris 13)

Quelles poursuites d'études à l'**Unistra** ? (Université de Strasbourg)

Ce portail va vous permettre d'accéder aux informations nécessaires à votre choix d'études et à vos démarches de scolarité comme de découvrir tous les services utiles à votre nouvelle vie d'étudiant à **Toulouse 1**. (Université Toulouse 1 Capitole)

Comme les extraits en témoignent, les formes abrégées du nom des universités servent à capter l'attention des étudiants par leur brièveté et elles cherchent aussi à donner une image moderne de l'établissement (évoquons, par exemple, l'importance des chiffres arabes dans le nom au lieu des chiffres romains dotés de référence historique²¹⁶).

Quant aux institutions hongroises, afin de dénommer l'établissement, les hypertextes contiennent des sigles (ELTE, PTE, SZTE, BCE, KE) et des abréviations (Corvinus, Széchenyi). En voici des extraits :

A **PTE** pezsőgő hallgatói élete, oktatói és kutatói gárdája az Ön számára is garantálják ezt. (Université de Pécs)

La vie étudiante dynamique de **PTE**, son corps professoral et son personnel de recherche vous garantissent également cela.

SZTE diploma – garancia a sikerre (Université de Szeged)

Le diplôme de **SZTE** – une garantie de réussite

Miért a **Corvinus**? (Université Corvinus)

Pourquoi **Corvinus** ?

À part la brièveté et la facilité de mémorisation, ces sigles et abréviations contribuent à créer du nom de l'établissement une sorte de marque. L'exemple *SZTE diploma* (*Le diplôme de SZTE*) illustre parfaitement le fait que le nom de l'université semble devenir, au fur et à mesure, une véritable marque. De plus, dans le cas de l'Université Eötvös Loránd, de l'Université de Pécs, de l'Université Corvinus et de l'Université de Szeged, les hypertextes emploient le sigle et l'abréviation pour en faire un adjectif qualificatif par suffixation :

Leendő hallgatóink megismerkedhetnek azokkal a lehetőségekkel is, amelyeket 450 nemzetközi partneregyetemünk nyújt az **ELTE-s** diákoknak. (Université Eötvös Loránd)

Nos futurs étudiants peuvent se renseigner sur les possibilités offertes aux étudiants d'**ELTE** par nos 450 universités partenaires internationales.

216 Selon Barats (2011 : 68-69), « le passage, dans les années 1990, du chiffre romain au chiffre arabe coïncide avec la prise en compte de stratégies de communication et la multiplication de discours d'accompagnement marqués par la rhétorique de la "modernité" attendue dans le supérieur ». Remarquons à titre de comparaison qu'en 2000, en raison de l'intégration des universités dans plusieurs grandes villes de province de la Hongrie, les nouveaux établissements ne gardent pas dans leur nom la référence à un personnage historique mais la font remplacer par une référence toponymique. Ainsi, à la suite de l'intégration, Janus Pannonius Tudományegyetem (Université Janus Pannonius) devient Pécsi Tudományegyetem (Université de Pécs), Kossuth Lajos Tudományegyetem (Université Kossuth Lajos) devient Debreceni Egyetem (Université de Debrecen) et József Attila Tudományegyetem (Université József Attila) devient Szegedi Tudományegyetem (Université de Szeged).

PTE-s lettél! (Université de Pécs)

Tu es devenu un étudiant de **PTE**.

Eljött ez a nap is, amire évek óta készültél. Már pár napja büszkén mesélheted a családtagoknak és ismerősöknek, hogy **corvinusos** lettél. (Université Corvinus)

C'est le jour que tu attends depuis des années. Depuis quelques jours, tu peux être fier de raconter à ta famille et à tes amis que tu es devenu un étudiant de **Corvinus**.

Ebből kiderül, hogy az **SZTE-s** orvos- és egészségtudomány területen szerzett diplomások havi bruttó átlagjövödelme 235 149 Ft, ami a legmagasabb a vizsgált intézmények között. (Université de Szeged)

Il en ressort que le revenu mensuel brut moyen des diplômés en médecine et en sciences de la santé de **SZTE** s'élève à 235 149 HUF, ce qui est le plus élevé parmi les établissements sondés.

Ces adjectifs viennent alors caractériser les nouveaux étudiants et les inscrivent, par leur contenu sémantique, dans la communauté universitaire.

Bien que l'utilisation de sigles, d'acronymes et d'abréviations puisse sembler de peu d'importance, les hypertextes français et hongrois y ont recours pour plusieurs raisons afin de dénommer l'établissement. Ces formes abrégées assurent la brièveté et une mémorisation plus facile mais elles ont aussi pour caractéristique de refléter l'image voulue par l'université qui devient ainsi pratiquement une marque.

5.2.8. Slogans

Les hypertextes français et hongrois contiennent quelques slogans qui jouent un rôle important pour capter l'attention des étudiants.

Commençons par un slogan de l'Université Grenoble Alpes : *Rallye ton campus*. Ce slogan qui renvoie à un programme organisé lors de la fête de la rentrée universitaire joue sur l'homonymie. Le substantif *rallye* et la forme impérative du verbe *rallier* « rejoindre » : *rallie* sont des homophones. Le slogan invite les nouveaux étudiants à découvrir l'établissement à l'occasion du début de l'année universitaire et à rejoindre, en même temps, la communauté de l'institution.

Un autre slogan de l'établissement joue sur le même principe d'homonymie :



Figure 5. Extrait du site web de l'Université Grenoble Alpes

www.univ-grenoble-alpes.fr (Date de consultation : le 9 septembre 2016)

Comme l'illustre l'extrait ci-dessus (figure 5), la fête organisée à l'occasion de la rentrée s'appelle *C'est Party!* L'emprunt à l'anglais *party* « fête » et le participe passé du verbe *partir* (*parti*) sont des homophones et constituent un jeu de mots. Ainsi, le slogan renvoie à la fête mais aussi au commencement de l'année universitaire tout en liant ces deux événements.

Les hypertextes comprennent également d'autres phrases slogansques qui ne sont pas liées à la rentrée universitaire mais qui se concentrent, d'une façon ou d'une autre, sur les (futurs) étudiants :

Ne feledd, az álmaidat egyedül csak Te tudod megfosztani a megvalósulásuktól! (Université de Pécs)

N'oublie pas que toi seul peux empêcher tes rêves de se réaliser.

Itt az idő, hogy nyomot hagyj magad után! (Université de Pécs)

Il est temps de laisser ta marque.

Ces deux slogans de l'Université de Pécs soulignent l'importance de la responsabilité des étudiants dans leur parcours. Si leur responsabilité est évoquée, l'université est derrière eux pour les aider.

Les quelques slogans présents dans notre sous-corpus témoignent du fait que les établissements cherchent également à gagner la sympathie des étudiants par cette pratique d'origine publicitaire.

5.2.9. Anglicismes

Afin d'attirer l'attention des étudiants, les hypertextes français et hongrois contiennent un nombre élevé d'anglicismes. Par conséquent, il nous semble important de jeter un coup d'œil sur le rôle et la fonction des mots et expressions empruntés à l'anglais. Cette

analyse nous permettra d'ores et déjà d'anticiper sur certains aspects du mélange des registres de langue (voir la partie suivante).

Les hypertextes français emploient de nombreux anglicismes pour désigner les différentes facettes de la vie universitaire. Tout d'abord, afin de souhaiter la bienvenue aux nouveaux étudiants et d'aider leur intégration dans le milieu universitaire, les étudiants en master, *les master-coach*, font connaître l'établissement lors des sessions de *coaching* (Université Paul-Valéry – Montpellier 3). À l'occasion de la rentrée universitaire, un *Accueil-Welcome Desk (UFTMiP)* (Université Toulouse 1 Capitole) attend les nouveaux étudiants et des journées leur sont également organisées : *Happy Campus Day Orléans*, *Happy Ecocampus Châteauroux*, *Happy Campus Bourges* (Université d'Orléans). Ces journées proposent divers programmes tels que *bubble foot*, *baby foot humain* (Université d'Orléans), *DJ*, *street art*, *skatepark*, *airbag*, *foodtruck*, *contest*, *facepainting*, *stand tatoos made in Université Grenoble Alpes* (Université Grenoble Alpes). Les exemples cités montrent bien que, par l'emploi des mots et expressions empruntés à l'anglais, les établissements cherchent à se positionner plus près des étudiants et à donner l'image d'une institution moderne et « branchée ». Les hypertextes utilisent un langage parsemé d'anglicismes²¹⁷ pour capter l'attention des étudiants. Citons à ce propos deux extraits caractéristiques :

Vous l'aurez compris, Centrale Park, c'est "**THE place to be**" pour **chiller**, vivre de belles sensations et tester des animations vraiment sympas proposées par des partenaires de choix. (Université Grenoble Alpes)

Après toutes ces émotions, n'oubliez pas de vous désaltérer et de reprendre un peu d'énergie avant l'**After**. (Université Grenoble Alpes)

L'expression anglaise "*THE place to be*" est employée telle quelle, alors que d'autres mots semblent être « des formes plus francisées qui ont été formées sur le moule de la langue française » (Nagy, 2011a : 217). Le verbe anglais *to chill* reçoit la désinence verbale *-er* pour former un verbe « français », ou plutôt francisé : *chiller*. *After* créé par apocope²¹⁸ d'*after party* est précédé de la forme contractée du déterminant défini *l'*.

Enfin, plusieurs anglicismes surgissent également dans les hypertextes français quand il s'agit d'accompagner les étudiants dans l'insertion professionnelle : *Training Job Café*, *Barcamp* et *Job Dating* (Université Savoie Mont Blanc). Ces expressions sont empruntées principalement au discours entrepreneurial qui est caractérisé par l'usage abondant d'anglicismes.

Dans une mesure moins importante, les hypertextes hongrois ont également recours à l'utilisation de mots et d'expressions empruntés à l'anglais. Ils sont employés pour caractériser l'équipement de l'établissement : *high-tech* (Université Corvinus),

217 Dans son article, Nagy (2011a) constate le même phénomène à propos de la presse française destinée aux jeunes et aux femmes.

218 La troncation de la fin du mot est appelée apocope (Lehmann, Martin-Berthet, 2014 : 212).

désigner les programmes destinés aux étudiants : *party, off-programok* (programmes off), *Pécs City Karnevál* (Université de Pécs), *roadshow* (Université de Debrecen), renvoyer à l'entrée sur le marché du travail : *start up-programok* (programmes start up, Université de Debrecen) et s'adresser directement aux étudiants : *Like?* (Université de Debrecen). Il convient de constater que les thématiques qui incitent l'emploi des anglicismes dans les hypertextes hongrois s'avèrent presque les mêmes que dans le cas des hypertextes français. Si les sujets semblent coïncider, le rôle rempli par ces éléments de langue est également identique, leur fonction étant de se rapprocher du langage parlé par les étudiants.

Pour terminer, il nous semble important d'affirmer que les hypertextes français et hongrois emploient un certain nombre d'anglicismes dans le but de gagner la sympathie des étudiants et de refléter l'image d'une université moderne et dynamique, ayant conservé un esprit jeune, qui resserre les liens avec ses étudiants.

5.2.10. Mélange des registres de langue

Nous avons observé dans le chapitre précédent que les mots des présidents d'université français et hongrois contenaient des éléments lexicaux appartenant aux registres littéraire et soutenu, et dans une mesure quasi négligeable, familier et vieilli. Quant aux hypertextes s'adressant aux étudiants, ils témoignent d'un mélange considérable de registres de langue²¹⁹ où le registre familier joue un rôle particulièrement important. De plus, ce mélange apparaît et au niveau lexical et au niveau grammatical dans les hypertextes étudiés.

5.2.10.1. Niveau lexical

Nous commencerons l'analyse par le niveau lexical et montrerons tout d'abord le *tableau 25* qui rend compte des registres de langue présents dans les hypertextes français.

Tableau 25. *Registres de langue dans les hypertextes français*

Familier (fam.)	amphi, bac, cafet, cash, chill, démo, fac, foot, fun, info, job, tatoo, tram, tuyau (« indication confidentielle ») incollable (« qui répond à toutes les questions »), sympa chiller, louper, réseauter
------------------------	--

219 Tout comme dans le cas des mots des présidents, pour l'identification des divers registres de langue, nous avons utilisé *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* (2011), *Magyar értelmező kéziszótár* (2014) et *Magyar-francia kéziszótár* (2005). Voir les détails dans la bibliographie.

À part la langue courante, les hypertextes français ont en particulier recours au registre familier. Ce registre est attesté dans notre sous-corpus par quelques emprunts²²⁰ et d'autres exemples présentant des procédés caractéristiques de la création lexicale. Parmi les mots identifiés comme familiers, *cash*, *chill*, *chiller* et *fun* sont des emprunts à l'anglais. Le procédé sémantique qui apparaît dans les hypertextes français est la métaphore : *tuyau* (« indication confidentielle »)²²¹ et *incollable* (« qui répond à toutes les questions »). Au niveau des procédés formels, celui qui se manifeste dans notre sous-corpus est la troncation par apocope : *amphi* (*amphithéâtre*), *bac* (*baccalauréat*), *cafet* (*caféteria*), *démo* (*démonstration*), *fac* (*faculté*), *foot* (*football*), *info* (*information*), *sympa* (*sympathique*), *tatoo* (*tatouage*), *tram* (*tramway*). Il nous semble important de remarquer que dans le cas de *amphi*, *bac* et *fac*, il est difficile de trancher s'ils appartiennent au registre familier ou relèvent du domaine du jargon²²² de l'enseignement. Mise à part cette difficulté de catégorisation, ils sont, à coup sûr, des éléments de langue non conventionnels.

Comme les exemples précédents en témoignent, les hypertextes français utilisent un nombre d'éléments lexicaux relevant du registre familier (et du jargon de l'enseignement) afin d'attirer l'attention des étudiants et de se rapprocher du langage employé par ces derniers.

Quant aux hypertextes hongrois, le vocabulaire utilisé relève, selon *Magyar értelmző kézisztár*, de cinq registres de langue différents : littéraire (irodalmi), soutenu (választékos), vieilli (régies), populaire (népnyelvi) et familier (bizalmas)²²³. Cette catégorisation ne nous semblant pas tout à fait satisfaisante, nous avons eu recours à *Magyar-francia kézisztár* pour peaufiner la classification. Le tableau ci-dessous présente les divers registres des hypertextes hongrois avec les occurrences :

220 Précisons que la place de l'emprunt parmi les procédés de création du vocabulaire non conventionnel semble être ambiguë. Si certains auteurs le comptent parmi les procédés sémantiques (voir par exemple Guiraud, 1958 : 63-66), d'autres le considèrent comme une catégorie à part (voir par exemple Szabó, 2004 : 108). Dans ce travail, nous suivons cette seconde approche.

221 Dans l'exemple : *séjour ou job d'été à l'international : quelques tuyaux* (Université de Strasbourg).

222 Par jargon, nous entendons « un langage technique non conventionnel caractérisé essentiellement par la fonction économique » (Szabó, 2011 : 127). Pour la terminologie hongroise, voir Cseresyés (2004 : 69-77).

223 Parmi les registres de langue cités, les registres littéraire et populaire s'avèrent en quelque sorte problématiques. Nous avons noté par rapport aux mots des présidents que le registre littéraire était souvent considéré comme synonyme de *recherché* ou *raffiné*, alors que la langue littéraire actuelle montre une grande hétérogénéité. Quant au registre populaire (népnyelvi), il désigne « un ensemble de traits stigmatisés, constitué en variété et rapporté aux locuteurs des couches populaires » (Gadet, 2007 : 115). Mais le fait qu'un mot ou une expression soit classé comme populaire (népnyelvi) ou comme familier (bizalmas) relève assez souvent de la décision subjective des rédacteurs de dictionnaire (voir Szabó, 1997 : 167-168). Comme le dit aussi Oszetzky (2003 : 117), « [i]l n'est pas rare de trouver le même mot dans des dictionnaires différents sous un registre différent, ici populaire, là argotique, ensuite familier [...] ». Pour illustrer les problèmes posés par la définition du registre populaire, citons également Bourdieu (2001 : 138) : « [l]a notion de "langue populaire" est un des produits de l'application des taxinomies dualistes qui structurent le monde social selon les catégories du haut et du bas (le langage "bas"), du fin et du grossier (les gros mots) ou du gras (les plaisanteries grasses), du distingué et du vulgaire, du rare et du commun, de la tenue et du laisser-aller, bref, de la culture et de la nature [...] ».

Tableau 26. *Registres de langue dans les hypertextes hongrois*²²⁴

Littéraire (irodalmi, irod.)	mihamarább (<i>le plus tôt possible</i>)
Soutenu (választékos, vál.)	gyöngyszem (<i>fleuron</i>) világmegváltó (<i>de grande envergure</i>) búvárkodik (<i>faire des recherches</i>), előkelő helyen áll (<i>occuper une place de choix</i>), feledkezik (<i>oublier</i>), nagy örömele szolgál (<i>c'est un grand plaisir</i>) jóllehet (<i>bien que</i>)
Familier (bizalmas, biz.)	buli (<i>fête</i>), gólya (<i>étudiant de première année</i>), gólya-email (<i>adresse mail pour les étudiants de première année</i>), gólyatábor (<i>camp organisé pour les étudiants de première année</i>), gólyavonal (<i>numéro de téléphone pour les étudiants de première année</i>), kondi (<i>relatif à la musculation</i>), Like?, off-program (<i>programme off</i>), óvóbácsi (<i>instituteur d'école maternelle</i>), party, pólós (<i>joueur de waterpolo</i>), promó (<i>promotion</i>), tesi (<i>éducation physique</i>) bulizik (<i>faire la fête</i>), hajt vmiért (<i>se pousser pour</i>), lazít (<i>se détendre</i>), összehoz (<i>réunir</i>)

Les hypertextes hongrois, comme le *tableau 26* l'atteste, emploient un certain nombre d'unités lexicales appartenant aux registres littéraire et soutenu. Néanmoins, le registre familier semble l'emporter sur tous les autres registres avec un nombre important de mots et expressions. Nous trouvons parmi les exemples trois emprunts²²⁵ à l'anglais : *Like?*, *off-program* (*programme off*) et *party*. Les procédés sémantiques de création lexicale s'y manifestent avec la métaphore : *gólya*²²⁶ (*étudiant de première année*), *gólya-email* (*adresse mail pour les étudiants de première année*), *gólyatábor* (*camp organisé pour les étudiants de première année*) et *gólyavonal* (*numéro de téléphone pour les étudiants de première année*). Parmi les procédés formels, nous pouvons mentionner la troncation par apocope : *tesi* (*testnevelés – éducation physique*), *kondi* (*kondicionál – relatif à la musculation*), *promó* (*promóció – promotion*), et celle par aphérèse : *pólós* (*vízipólós – joueur de waterpolo*).

224 Ajoutons que *Magyar értelmező kéziszótár* classe également parmi les soutenus les mots suivants : *vminek függvénye* (*être fonction de*), *ízeltő* (*avant-goût*), *tömkeleg* (*foule*), *rendhagyó* (*inhabituel*), *szisztematikus* (*systématique*), *dédelget* (*caresser*), *invítál* (*inviter*), *szinesít* (*rendre haut en couleurs*), *túlszárnyal* (*surpasser qqch en qqch*), *majd'* (*presque*) mais ils ne sont pas attestés comme tels dans *Magyar-francia kéziszótár*. L'expression *fülik a foga vmihez* (*cela ne lui dit rien*) est rangée dans le registre populaire (népnyelvi) par *Magyar értelmező kéziszótár* mais nous sommes plutôt d'accord avec *Magyar-francia kéziszótár* selon lequel elle appartient à la langue courante. Enfin, d'après *Magyar értelmező kéziszótár*, les mots et expressions suivants relèvent également du registre familier : *koszt* (*nourriture*), *mobil* (*téléphone portable*), *net* (*internet*), *tipp* (*tuyau*), *fix* (*fixe*), *vmi vmekkora falatnak tűnik* (*sembler une petite/grande tâche*), *vmire megy vmivel* (*valoir*), *rábukkan* (*tomber sur qqch*), *félig-meddig* (*à peu près*), mais nous considérons, après vérification effectuée dans *Magyar-francia kéziszótár*, qu'ils font partie de la langue courante.

225 Nous considérons l'emprunt comme un procédé à part. Voir *chapitre 4* pour notre remarque.

226 *Cigogne* par glissement de sens.

À l'instar des hypertextes français, les textes hongrois emploient également de nombreuses unités lexicales appartenant au registre familier en vue de créer un rapport de proximité avec les étudiants.

Nous venons de constater qu'au niveau lexical les hypertextes français et hongrois présentent un mélange important de registres de langue. Si les registres littéraire et soutenu s'y manifestent dans une certaine mesure, le registre familier acquiert une importance considérable afin d'attirer l'attention des étudiants et d'établir une relation de proximité en utilisant des éléments de langue qui leur sont propres.

5.2.10.2. Niveau grammatical

Dans les hypertextes, le mélange des registres de langue n'est pas seulement présent au niveau lexical mais également au niveau grammatical, surtout syntaxique. Notre sous-corpus contient des exemples qui attestent quelques caractéristiques importantes de la langue parlée²²⁷. Dans ce qui suit, nous analyserons des extraits qui mettent en scène la langue parlée dans les hypertextes français et hongrois.

Le premier exemple montre parfaitement la présence du français parlé dans les hypertextes : *Vite, vite, les places sont limitées !* (Université d'Orléans). La répétition de l'adverbe *vite* en début de phrase insiste sur la rapidité d'exécuter l'action, donne une plus grande expressivité à l'énoncé et confère à celui-ci une touche d'oralité.

D'autres extraits témoignent également de la présence de la langue parlée par l'effacement de certains éléments grammaticaux :

Venir rencontrer, échanger et discuter avec des étudiants et des enseignants d'une formation : rien de plus simple et de plus efficace pour se faire une idée concrète ! (Université Paris 13)

Peur de s'y perdre ? Pas de panique, des outils sont à votre disposition pour préparer votre visite. (Université de Strasbourg)

Pas besoin d'avoir de monnaie pour aller manger, pense juste à prendre ta carte ! (Université d'Orléans)

L'omission de l'expression impersonnelle *il y a* dans le cas de *rien de plus simple et de plus efficace* (*il n'y a rien de plus simple et de plus efficace*) ainsi que du pronom personnel et du verbe dans *Peur de s'y perdre ?* (*Vous avez peur de vous y perdre ?*) et dans *Pas besoin d'avoir [...]* (*Tu n'as pas besoin d'avoir [...]*) montrent bien que « le souci d'économie peut expliquer certaines particularités de l'oral » (Riegel et al., 2004 : 36). De plus, à part ces quelques ellipses, l'emploi dans notre deuxième exemple de l'expression *Pas de panique*

227 Pour les spécificités des français et hongrois parlés, voir par exemple Blanche-Benveniste (2003, 2007), Riegel et al. (2004 : 35-37), et Lanstyák (2009).

[...] au lieu d'une tournure plus élaborée *Ne paniquez pas* [...] indique également la présence de la langue parlée dans les hypertextes.

La manière de poser des questions peut aussi révéler des caractéristiques du français parlé comme les exemples suivants en font preuve :

Vous vous inscrivez pour la première fois à Paris 13 ? (Université Paris 13)

Vous êtes lycéen, vous préparez le baccalauréat et vous souhaitez poursuivre des études supérieures à l'Université de Toulon ? (Université de Toulon)

Vous souhaitez en savoir plus sur les filières de formation ? (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Lycéens, vous voulez avoir des conseils sur votre future orientation ? (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Dans les extraits²²⁸, éviter l'inversion du sujet et du verbe et ne marquer l'interrogation que par la simple intonation présentent une des spécificités importantes de la langue parlée (Riegel et al., 2004 : 392). La formulation des questions est également intéressante dans l'exemple qui suit (figure 6) :



Figure 6. Extrait du site web de l'Université Toulouse 1 Capitole
www.ut-capitole.fr (Date de consultation : le 16 septembre 2016)

Dans les trois cas, les questions sont marquées par le pronom interrogatif *quoi*²²⁹. De plus, dans le premier exemple, le sujet est disloqué à droite, alors que dans le troisième,

228 Rappelons que ces questions purement formelles sont employées pour créer un pseudo-dialogue dans lequel l'université apporte des conseils aux étudiants.

229 Remarquons avec Wilmet (1993 : 110) que « [l]e morphème en *qu-* se rencontre derrière le verbe, à la place où serait le complément dont il joue le rôle, dans le langage familier [...] de tous les jours ».

le pronom démonstratif *ça* est utilisé comme sujet, ces deux spécificités renforçant le caractère parlé de ces questions.

À part les exemples évoqués jusqu'ici, l'emploi du pronom démonstratif neutre *ça* dans les extraits suivants témoigne également de la présence de la langue parlée :

Ça s'est passé l'année dernière (Université Savoie Mont Blanc)

Partir étudier à l'étranger : comment **ça** marche ? (Université de Strasbourg)

"Le métier d'étudiant, **ça** s'apprend !" (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)²³⁰

Un autre exemple, tiré cette fois des hypertextes hongrois, présente aussi une particularité de la langue parlée :

Hogy mi az, ami a Corvinust kiemeli a többi egyetem közül? (Université Corvinus)

Alors, qu'est-ce qui différencie Corvinus des autres universités ?

Commencer une question par *hogy* manifeste une marque évidente d'oralité dans le texte écrit.

Enfin, la dislocation²³¹ à droite du pronom personnel complément d'objet direct est également un signe de la langue parlée :

- mielőtt elindulsz az önmegvalósítás útján fontos, hogy magadba tekints, megfogalmazd vágyaidat, a téged érdeklő sok-sok dolog közül kiválassz egyet, ami leginkább érdekel, **Téged**. (Université de Pécs)

- avant de t'engager sur le chemin de la réalisation de soi, regarde à l'intérieur de toi, formule tes souhaits et choisis une chose parmi celles qui t'intéressent le plus, **Toi**.

Il convient de constater que les hypertextes contiennent divers exemples qui témoignent, au niveau grammatical, de la présence de la langue parlée. Les spécificités repérées dans notre sous-corpus contribuent considérablement au mélange des registres de langue présent dans les hypertextes.

230 Guillemets anglais dans l'original.

231 La dislocation est renforcée dans l'exemple par l'utilisation d'une virgule.

5.2.10.3. Aspects graphiques

Dans le cadre de l'analyse des registres de langue, il nous semble également important d'attirer l'attention sur deux particularités graphiques qui rendent les textes plus informels.

Les quelques exemples tirés des hypertextes français emploient l'esperluette (&) à la place de la conjonction de coordination et :

Au programme de l'année : Semaine de l'Emploi & Entreprise, forums des stages, Training Job Café, Barcamp, *Job Dating* de l'alternance, etc. (Université Savoie Mont Blanc)

À l'issue de ces deux journées vous aurez toutes les clés pour vous imprégner des valeurs & de la philosophie de votre nouvelle université ! (Université Toulouse 1 Capitole)

En plus des animations & des espaces aménagés pour vous, il y aura 22 stands répartis selon les 3 thématiques suivantes : (Université Toulouse 1 Capitole)

L'esperluette, qui est particulièrement fréquente dans le domaine du business²³² et de la publicité, remplit ici la fonction de conjonction de coordination et dote l'énoncé d'un aspect informel ou familier.

Un autre signe graphique, le hashtag (ou le mot-dièse), utilisé pour identifier des thèmes sur les réseaux sociaux (Twitter, Instagram, Facebook, etc.), apparaît dans les hypertextes français et hongrois également. Les exemples suivants en offrent une illustration :



Figure 7. Extrait du site web de l'Université de Miskolc
www.uni-miskolc.hu (Date de consultation : le 9 septembre 2016)

5 km de course non chronométrée pour [...] courir avec des sportifs ayant participé aux #JO de Rio [...] (Université Grenoble Alpes)

232 Elle est également appelée « et commercial ».

L'extrait tiré du site web de l'Université de Miskolc (*figure 7*) souhaite la bienvenue aux étudiants avec trois mots précédés chacun d'un hashtag. Ce signe graphique est également présent dans notre sous-corpus français, comme l'exemple ci-dessus en témoigne. Le hashtag, à l'instar de l'esperluette, confère aux énoncés un caractère informel et moderne.

Les hypertextes français et hongrois attestent non seulement au niveau lexical mais aussi au niveau grammatical un mélange important de registres de langue. Le registre familier, certaines particularités de la langue parlée et les deux aspects graphiques identifiés y acquièrent une grande importance permettant de se rapprocher du langage utilisé par les étudiants et de donner un caractère informel aux énoncés. Toutes ces caractéristiques ont pour but d'établir un rapport de proximité avec les étudiants et de capter leur attention.

5.2.11. Citations

Les mots des présidents, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, contiennent deux citations du philosophe chinois, Confucius. Les hypertextes s'adressant aux étudiants, eux, englobent également quelques citations mais d'un tout autre type.

Le discours rapporté au style direct permet à ces hypertextes de mettre en scène la parole des étudiants, comme les exemples suivants en témoignent :

« Je suis à la faculté de Strasbourg ». . . Et bien ce n'est pas tout à fait ça ! (Université de Strasbourg)

*"Cette journée me permet d'avoir des **repères et de faciliter mes premières journées de cours à UT1**"*

*"J'ai une 1^{ère} approche du **fonctionnement des cours et des outils** mis à ma disposition."*

*"Je m'informe sur les **études et sur les débouchés**"*

*"Je **rencontre** des étudiants et des représentants de l'Université..." (Université Toulouse 1 Capitole)²³³*

« **Que faire après le Bac ?** »

C'est la question que beaucoup de lycéens se posent, au moment de l'ouverture de la saisie de vœux sur le portail Admission Post-Bac. (Université de Toulon)²³⁴

Dans les exemples cités ci-dessus, les paroles des étudiants sont rapportées au style direct et mises entre guillemets dans chaque cas. Le recours au discours direct joue ici un rôle important. Pourvues d'une touche d'authenticité, ces phrases et/ou propositions

233 Caractères italiques et gras, et guillemets anglais dans l'original.

234 Caractères gras dans l'original.

citées sont assumées par des étudiants fictifs. Les pronoms personnels *je* et *me*, les déterminants possessifs *mes* et *ma* et le pronom réfléchi *m'* permettent une identification du co-énonciateur à l'énonciateur. Autrement dit, ces pronoms et déterminants servent de lieu d'inscription pour le co-énonciateur qui est ainsi invité à prendre lui-même en charge les énoncés.

Une seule citation extraite de notre sous-corpus a recours au discours rapporté au style indirect :

100% des participants des autres années pensent que PrépaFac est utile aux nouveaux arrivants. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Dans le cas de cet exemple, les propos des étudiants ne sont pas rapportés mot à mot, comme l'indique également le manque de guillemets, mais le contenu de leur pensée est résumé sous forme d'une subordonnée complétive objet direct. Cette subordonnée est introduite par la proposition principale (*100% des participants des autres années pensent*) dont la formulation est particulièrement importante, car elle exerce une influence sur l'interprétation du discours cité. La proposition principale vise à convaincre les étudiants de participer à l'événement PrépaFac organisé à l'occasion de la rentrée universitaire pour aider leur intégration.

Nous pouvons affirmer que les citations remplissent ici un rôle différent de celui qui leur est attribué dans les mots des présidents. L'authenticité, caractéristique inhérente des discours rapportés au style direct, s'y observe également mais au lieu d'une adhésion respectueuse ou de l'objectivité, les citations présentes dans les hypertextes essaient plutôt de donner la parole aux étudiants et, par ce biais, de gagner leur sympathie.

5.3. EN GUISE DE CONCLUSION

Le chapitre consacré à l'analyse des hypertextes s'adressant aux étudiants étant achevé, nous nous arrêtons afin d'en tirer des conclusions.

L'analyse des actes de langage nous donne un avant-goût de la relation que les universités cherchent à établir avec leurs étudiants dans les hypertextes. Les actes de langage repérés dans le sous-corpus témoignent de la volonté des établissements de créer un rapport d'égalité, voire de proximité avec leurs (futurs) étudiants. Félicitation, souhait, espoir, offre, conseil, invitation, encouragement, demande : ces divers actes de langage sont regroupés pour s'adresser, de manière directe et efficace, aux étudiants.

Dans les hypertextes, l'énonciation s'articule autour du centre déictique incarné par l'énonciateur. Les déictiques temporels et spatiaux ajoutent des détails supplémentaires quant à la localisation des faits et événements dans le temps et dans l'espace, plus particulièrement dans l'espace virtuel, afin d'orienter les étudiants et faciliter leur navigation sur le site web de l'institution. L'énonciation se fait, dans la majorité des

cas, à la première personne du pluriel et inscrit ainsi la communauté universitaire dans le rôle de l'énonciateur. La première personne du singulier est moins fréquemment employée, mais elle permet de mettre en scène un étudiant fictif prenant en charge certains énoncés et, cela faisant, elle assure aux (futurs) étudiants la possibilité de s'identifier à l'énonciateur. Afin d'établir un contact avec le co-énonciateur (correspondant aux étudiants), l'énonciateur s'adresse directement à lui en employant, en dehors du vouvoiement, le tutoiement aussi.

Les divers types de modalités qui apparaissent dans le sous-corpus viennent peaufiner l'image dressée. Même si une grande diversité de possibilités (modalités épistémiques) sont offertes aux étudiants, ces derniers doivent également respecter des obligations (modalités déontiques) concernant leurs études. L'opinion subjective (modalités appréciatives) quant aux différents aspects de la vie universitaire ainsi que les souhaits et volontés (modalités bouliques) exprimés à l'égard des étudiants visent à influencer ces derniers et les amener à choisir l'établissement.

L'analyse actancielle semble donner une image intéressante de la relation de l'énonciateur et du co-énonciateur. L'étude des rôles sémantiques démontre que les hypertextes mettent en scène, dans la majorité des cas, l'établissement dans le rôle d'acteur du procès et les étudiants comme bénéficiaires des activités engagées par l'université.

L'analyse de la structure thématique des phrases attire notre attention sur le fait que l'énonciateur dispose de la possibilité de mettre en avant certaines informations par le biais du détachement, de la mise en relief ou de la voix passive. Par l'usage de ces procédés, les hypertextes français et hongrois semblent souligner l'importance d'un grand éventail de services offerts aux étudiants, principalement à l'occasion de la rentrée universitaire.

Quant à la dénomination des établissements, notre étude montre que les sigles, les acronymes et les abréviations ont un rôle important à jouer dans les hypertextes français et hongrois. L'emploi de ces formes abrégées assure la brièveté et une mémorisation plus facile, de plus, ces formes ont pour but de refléter l'image voulue par l'université, qui pourrait devenir une véritable marque.

L'analyse des slogans et des anglicismes témoigne du fait que ces éléments sont utilisés dans les hypertextes afin de gagner la sympathie des étudiants, se rapprocher du langage utilisé par ces derniers et donner l'image d'une université moderne.

En ce qui concerne le mélange des registres de langue, il est attesté dans notre sous-corpus au niveau lexical et au niveau grammatical également. C'est le registre familier et certaines caractéristiques de la langue parlée qui y sont dotés d'une importance particulière permettant de se rapprocher du langage employé par les étudiants dans le but d'établir un lien de proximité avec ceux-ci.

Enfin, les résultats de l'analyse des citations rejoignent, en partie, ce qui vient d'être dit par rapport à l'étude des personnes. Les citations sont utilisées principalement pour mettre en scène des étudiants fictifs et gagner la sympathie de leurs pairs par le biais de l'identification.

En conclusion, les hypertextes français et hongrois se concentrent, avant tout, sur la relation entre l'établissement et ses étudiants. Les différentes caractéristiques linguistiques analysées illustrent de manière remarquable comment ce rapport peut être créé et façonné par des moyens linguistiques. Dans les hypertextes, l'université se fixe comme objectif principal d'établir une relation d'égalité ou de proximité avec ses étudiants afin de capter leur attention et influencer leur choix d'établissement.

Chapitre 6

Descriptifs de programmes de formation

6.1. INTRODUCTION

Le dernier sous-corpus qui fera l'objet d'analyse est constitué de descriptifs de programmes de formation²³⁵. Les établissements d'enseignement supérieur font figurer sur leur site web²³⁶ des descriptifs plus ou moins longs des programmes de formation offerts aux étudiants. Ces descriptifs remplissent une fonction particulièrement importante : ils font connaître aux (futurs) étudiants intéressés tous les détails concernant les formations proposées. Par conséquent, ces documents jouent un rôle éminent dans la diffusion de l'information et sont dotés d'un caractère avant tout informatif-descriptif, mais ils semblent également comprendre des passages à dimension argumentative²³⁷ qui peuvent influencer sur le choix des (futurs) étudiants²³⁸.

Quant aux descriptifs français et hongrois, ils sont caractérisés par un important degré d'objectivité et d'impersonnalité. De manière générale, il convient de constater que l'énonciateur (l'établissement) et le co-énonciateur (l'étudiant) apparaissent rarement dans ces textes qui tendent également à éliminer les éléments déictiques effaçant ainsi leur relation à la situation d'énonciation. D'un point de vue structurel, il s'avère important de remarquer que si les descriptifs hongrois semblent suivre un modèle préétabli et harmonisé même au niveau textuel, les descriptifs français présentent une plus grande liberté dans la formulation des textes.

Dans le présent chapitre, nous analyserons donc des descriptifs de programmes de formation tirés du site web des universités. Afin d'assurer l'homogénéité et la bonne comparabilité des descriptifs, nous avons choisi, où cela était possible, le descriptif de la

235 Au fil de ce chapitre, nous emploierons l'expression *descriptifs de programmes de formation* ou sa version abrégée *descriptifs*.

236 Les descriptifs sont accessibles au public soit directement sur le site web, soit au format PDF téléchargeable. Nous verrons l'importance du médium dans l'analyse générique dans ce chapitre.

237 À ce propos, Granget (2009 : 151) ajoute que « la démarche orientée uniquement vers la diffusion de l'information nécessaire à l'activité de formation et de recherche se révèle aujourd'hui inadaptée dans une logique d'autonomie des universités et de système concurrentiel ».

238 Comme le remarque Amossy (2008 : 4), « [c]'est alors la façon dont le discours qui vise avant tout à informer, à décrire, à narrer, à témoigner, oriente le regard de l'allocataire pour lui faire percevoir les choses d'une certaine façon, qu'il importe de dégager et d'analyser ».

formation Licence « Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (LLCER), spécialité Anglais » dans le cas des universités françaises et celui de la formation Licence « Études anglaises (Anglisztika) » dans le cas des institutions hongroises. Tous les établissements ne disposant pas des formations mentionnées, nous avons opté pour le descriptif de la formation Licence « Administration économique et sociale » dans le cas de l'Université Toulouse 1 Capitole, celui de la formation Licence « Études économiques et management (Gazdálkodási és menedzsment) » dans le cas de l'Université Corvinus de Budapest et de l'Université Széchenyi István de Győr, et celui de la formation Licence « Commerce et marketing (Kereskedelem és marketing) » dans le cas de l'Université de Kaposvár.

En ce qui concerne la composition de notre sous-corpus, les données chiffrées sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 27. Longueur des descriptifs de programmes de formation

Université	Longueur des descriptifs (mots)
Université Paris 13	681
Université de Strasbourg	449
Université Savoie Mont Blanc	830
Université Toulouse 1 Capitole	729
Université de Toulon	568
Université d'Orléans	395
Université Paul-Valéry – Montpellier 3	946
Université Grenoble Alpes	834
En tout	5432
Université Eötvös Loránd de Budapest	493
Université de Pécs	732
Université de Debrecen	745
Université de Szeged	1072
Université Corvinus de Budapest	1254
Université Széchenyi István de Győr	312
Université de Kaposvár	202
Université de Miskolc	488
En tout	5298
AU TOTAL	10730

Le tableau 27 témoigne du fait que les descriptifs français et hongrois sont présents dans notre sous-corpus dans une égalité presque parfaite. Néanmoins, nous pouvons constater que quelques descriptifs sont très brefs (p. ex. Université d'Orléans, Université de Kaposvár), alors que d'autres s'avèrent sensiblement plus longs (p. ex. Université Paul-Valéry – Montpellier 3, Université Corvinus de Budapest).

Dans la suite, nous analyserons les descriptifs français et hongrois de deux points de vue. D'abord, nous nous concentrerons sur les aspects génériques des descriptifs pour continuer ensuite avec l'étude des diverses caractéristiques linguistiques de notre sous-corpus.

6.2. GÉNÉRICITÉ

D'un point de vue générique, les descriptifs de programmes de formation constituent un genre bien circonscrit, typique du discours universitaire. Ils peuvent être rangés dans la catégorie de ce que Maingueneau (2007 : 30) appelle les genres routiniers dans lesquels « [l]es rôles joués par les partenaires sont fixés à priori par des institutions et restent normalement inchangés pendant l'acte de communication ». Dans le cas des descriptifs, les rôles semblent être stables : les établissements présentent la formation en question aux étudiants. Comme leur nom l'indique, les descriptifs appartiennent à la catégorie des textes descriptifs dont l'objectif principal est de rendre compte des divers détails quant aux formations proposées, néanmoins, ces textes semblent également revêtir une orientation argumentative.

Afin d'explorer les diverses propriétés des descriptifs, il faut tenir compte du fait que les genres « sont communément caractérisés par des paramètres tels que les rôles des participants, leurs finalités, leur médium, leur cadre spatiotemporel, le type d'organisation textuelle qu'ils impliquent, etc. » (Maingueneau, 2007 : 30). Dans ce qui suit, nous analyserons ces différents critères pour pouvoir caractériser les descriptifs en tant que genre à part entière.

Comme nous venons de l'évoquer, le rôle des participants de la situation de communication est fixé dans les descriptifs dont la finalité est avant tout d'informer les (futurs) étudiants. Ajoutons en même temps que dans de nombreux cas, derrière le but de renseigner les étudiants se cache un autre objectif, celui d'influencer ces derniers afin qu'ils choisissent la formation en question et l'établissement qui la propose.

Quant au médium des descriptifs, à l'instar des mots des présidents et des hypertextes précédemment étudiés, ceux-ci sont tirés des sites web des universités. Cependant, une différence importante peut être constatée entre les établissements : si les descriptifs sont accessibles directement sur le site dans le cas de toutes les universités françaises et quatre universités hongroises (Université de Pécs, Université de Szeged, Université Széchenyi István de Győr et Université de Kaposvár), ils peuvent être consultés ou téléchargés au format PDF dans le cas de quatre universités hongroises (Université Eötvös Loránd de Budapest, Université de Debrecen, Université Corvinus de Budapest et Université de Miskolc). Cette différence qui, de prime abord, pourrait paraître négligeable, possède une importance considérable. Comme le remarque Maingueneau (2014b : 64), « le médium n'est pas un simple moyen de transport pour le discours, mais [...] il contraint ses contenus et commande les usages qu'on peut en faire ». Dans le cas des descriptifs, cette constatation est valable de deux points de vue. D'un côté, la lecture s'avère plus agréable et nous avons moins l'impression de feuilleter

un texte officiel si le descriptif est accessible directement sur le site. De l'autre côté, ce dernier permet une lecture non linéaire grâce à la navigation à l'aide du menu et des hyperliens, alors que le document PDF n'offre qu'une possibilité de lecture linéaire et suggère une sorte de quasi-intemporalité, car son contenu est fermé et interchangeable. Les deux extraits suivants (figures 8 et 9) servent à illustrer nos propos.



Figure 8. Extrait du site web de l'Université de Strasbourg
www.unistra.fr (Date de consultation : le 3 janvier 2017)

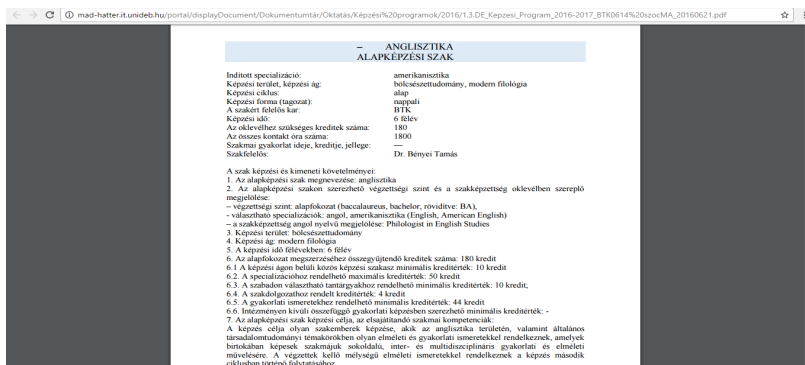


Figure 9. Extrait du site web de l'Université de Debrecen²³⁹
https://unideb.hu (Date de consultation : le 4 janvier 2017)

Concernant le cadre spatiotemporel, les descriptifs se distinguent des mots des pré-sidents et des hypertextes également. Si ces deux derniers, en particulier les hypertextes, situent les événements par rapport au point de repère constitué par le moment et le lieu d'énonciation, les descriptifs ne semblent pas suivre les mêmes spécificités

239 Cette capture d'écran montre une partie du descriptif de la formation Licence « Études anglaises (Anglisztika) ». À part les données générales (nom de la formation, cycle d'études, nombre de crédits à accumuler, etc.), y figurent également les compétences à acquérir à l'issue de la formation.

spatiotemporelles (voir les quelques exceptions dans l'analyse des déictiques temporels et spatiaux). La raison pour laquelle les descriptifs ne sont pas ancrés dans la situation d'énonciation est qu'ils présentent les formations comme étant indépendantes du lieu et du moment actuels.

Finalement, pour ce qui est de la structure des descriptifs, elle suit un schéma clairement identifiable. En règle générale, les descriptifs commencent par l'intitulé de la formation²⁴⁰ et la présentation générale tout en détaillant les objectifs à atteindre à l'issue de la formation. Ils contiennent ensuite les conditions d'admission à remplir par les futurs étudiants ainsi que l'énumération des compétences à développer lors des études. Les descriptifs présentent également l'organisation et le contenu (parfois même la liste des principaux cours) de la formation en question avec les modalités du contrôle des connaissances. Certains descriptifs comprennent des informations sur les modalités d'inscription et les frais de scolarité. De plus, ils attirent l'attention sur les possibilités de mobilité et/ou de stage à effectuer ainsi que sur les poursuites d'études et sur l'insertion professionnelle. Enfin, quelques descriptifs proposent également des possibilités de réorientation à envisager au cours des études, alors que d'autres présentent les atouts de l'établissement afin de convaincre l'étudiant dans son choix. Le tableau suivant montre, de manière chiffrée, la présence de ces diverses unités thématiques dans les descriptifs français et hongrois.

Tableau 28. *Structure des descriptifs de programmes de formation*

Unités thématiques	Universités françaises	Universités hongroises
Présentation générale, objectifs	8	8
Conditions d'admission	8	4
Organisation/contenu de la formation	5	7
Compétences à développer au cours de la formation	6	8
Contrôle des connaissances	3	0
Modalités d'inscription	2	0
Frais de scolarité	2	3
Mobilité/stages	5	5
Poursuite d'études	8	5
Insertion professionnelle	8	8
Possibilités de réorientation	3	0
Atouts de l'établissement	1	2

240 Comme le remarque Adam (2017 : 90), « [p]ar cette opération de pré-thématisation – ancrage référentiel – la séquence descriptive signale d'entrée de jeu de qui ou quoi il va être question ».

Le *tableau 28* présente quelques données importantes quant à notre sous-corpus. Les descriptifs français contiennent plus fréquemment des informations sur les conditions d'admission, ce qui manque dans la moitié des textes hongrois. D'autres différences à noter sont l'absence complète des renseignements sur le contrôle des connaissances, les modalités d'inscription et les possibilités de réorientation dans les descriptifs hongrois ainsi que la présence plus prononcée des possibilités de poursuite des études dans les descriptifs français. Enfin, il nous semble intéressant de remarquer que trois établissements (Université Paul-Valéry – Montpellier 3, Université de Szeged et Université Széchenyi István de Győr) incluent dans les descriptifs quelques phrases qui attirent l'attention des (futurs) étudiants sur les atouts qui les distinguent des autres universités²⁴¹.

Pour conclure, il convient de constater que les descriptifs de programmes de formation constituent un genre à part entière et disposent de leurs propres caractéristiques discursives auxquelles peuvent être associées des spécificités linguistiques, comme nous le verrons par la suite.

6.3. CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES

À la suite de ces quelques remarques sur la généricité des descriptifs de programmes de formation, nous nous intéresserons aux particularités linguistiques de ces textes. D'abord, nous analyserons la présence des personnes et des non-personnes tout en accordant une attention particulière aux divers procédés d'impersonnalisation. Ensuite, nous étudierons les déictiques temporels et spatiaux de notre sous-corpus. Puis, nous nous concentrerons sur la modalisation, l'analyse actancielle et la structure thématique. Enfin, nous conclurons notre analyse par l'étude des différents registres de langue présents dans notre sous-corpus.

6.3.1. Personnes et non-personnes

Dans un premier temps, nous nous occuperons de l'étude des personnes et des non-personnes dans notre sous-corpus. La présence des personnes n'est pas importante dans les descriptifs d'un point de vue quantitatif, mais vu que celles-ci permettent d'établir un lien entre l'énonciateur et le co-énonciateur, il s'avère intéressant de les analyser ici.

241 En empruntant les mots d'Adam (2017 : 86), nous pouvons dire qu'ici « [l']orientation argumentative de la séquence descriptive apparaît clairement au terme d'un processus de valorisation ».

6.3.1.1. Énonciateur

Dans notre sous-corpus, l'énonciateur n'est présent que dans les descriptifs hongrois, comme en témoignent les quelques exemples suivants²⁴² :

A tanári szakképzettség megszerzéséhez biztosítani **tudjuk** a kétszakos kimenetet a mesterképzésből. (Université de Szeged)

Pour l'obtention d'un diplôme d'enseignant, **nous pouvons** assurer des formations de master portant sur deux matières à enseigner.²⁴³

[...] a vállalati környezetkezelés nézőpontjából **világítjuk** meg a környezeti problémákat. (Université Corvinus)

[...] **nous éclairons** les problèmes environnementaux du point de vue de la gestion environnementale des entreprises.

Az **általunk** képzett szakember jól ismeri a nemzetgazdaságok és a vállalatok működését, összetett tudással rendelkezik a vállalkozások gazdálkodásáról és irányításáról. (Université Széchenyi István)

Les professionnels formés **par nous** ont une bonne compréhension du fonctionnement des économies nationales et des entreprises ainsi qu'une connaissance complexe de la gestion et de la gouvernance des entreprises.

Les désinences verbales *tudjuk* (*nous pouvons*), *megvilágítjuk* (*nous éclairons*) et la position suffixée *általunk* (*par nous*) inscrivent la première personne du pluriel dans le rôle d'énonciateur des énoncés. Cette première personne du pluriel dénote la communauté universitaire, comme c'est souvent le cas dans les mots des présidents et dans les hypertextes.

Dans les descriptifs hongrois, la première personne du pluriel peut aussi indiquer un énonciateur humain indéterminé :

Szemben a nagyvállalatokkal, ahol igen részletes és szofisztikált belső munkamegosztásnak **lehetünk** tanúi, és számos közgazdasági szakma képviselői segítik a minél eredményesebb működést, egy átlagos kisvállalkozásnál kettő fő vonalat **találunk**: (Université Corvinus)

242 Dans le cas des textes de présentation d'universités, Gaspard (2013c : 194) note également l'absence du « pronom personnel *nous*, qui dénote une tentative d'effacement des locuteurs (employés ou autorités de l'université) au profit d'un énonciateur impersonnel omniscient ». Néanmoins, quelques propriétés de l'énonciateur apparaissent dans les descriptifs français.

243 Tout au long du chapitre, les traductions des exemples hongrois sont nos propres traductions.

Contrairement aux grandes entreprises où l'**on peut** assister à une division interne du travail très détaillée et sophistiquée, et un large éventail de professionnels de l'économie contribuent au fonctionnement le plus efficace possible, au sein d'une petite entreprise ordinaire, **on trouve** deux lignes directrices :²⁴⁴

Les désinences verbales *lehetünk* (*on peut*) et *találunk* (*on trouve*) dénotent la première personne du pluriel. L'extrait cité ne met pas en scène la communauté universitaire, mais plutôt un énonciateur dont l'identité demeure indéterminée.

Le tableau suivant indique la présence de l'énonciateur dans les descriptifs de programmes de formation :

Tableau 29. Présence de l'énonciateur dans les descriptifs

	Descriptifs français	Descriptifs hongrois
1 ^{re} plur.	–	8

Comme il ressort du *tableau 29*, l'énonciateur n'apparaît que dans les descriptifs hongrois, et il y est très peu présent. La première personne du pluriel met surtout en avant la communauté universitaire comme émetteur de quelques énoncés.

6.3.1.2. Co-énonciateur

Si l'énonciateur n'est présent que dans les descriptifs hongrois, le co-énonciateur, lui, apparaît uniquement dans les descriptifs français. En voici quelques extraits :

Renseignez-vous sur les modalités d'inscriptions dans la rubrique inscriptions du site (Université de Toulon)

Vous êtes salarié (du public ou du privé) ou demandeur d'emploi et **vous** souhaitez vous inscrire à l'université, **contactez** le SUFCO : ufr2.fc@univ-montp3.fr (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

La désinence verbale dans *reneignez* et *contactez* ainsi que le pronom personnel et réfléchi *vous* permettent de s'adresser directement aux futurs étudiants et d'attirer leur attention sur les tâches à effectuer.

244 Bien que l'extrait hongrois contienne des formes verbales à la première personne du pluriel, dans la traduction nous avons opté pour le pronom personnel *on*, qui relève grammaticalement de la troisième personne du singulier, afin d'indiquer qu'il s'agit d'un énonciateur humain indéterminé.

Le *tableau 30* résume les données chiffrées concernant la présence du co-énonciateur dans les descriptifs :

Tableau 30. *Présence du co-énonciateur dans les descriptifs*

	Descriptifs français	Descriptifs hongrois
2^e plur.	13	–

Tout comme l'énonciateur, le co-énonciateur apparaît rarement dans les textes, et uniquement dans les descriptifs français. Les quelques occurrences repérées témoignent de la volonté d'inscrire les (futurs) étudiants dans la situation d'énonciation.

6.3.1.3. Expression des propriétés de l'énonciateur

À l'instar de l'énonciateur, ses propriétés semblent aussi être rarement dénotées par des éléments déictiques. Citons quelques exemples à titre d'illustration :

Vous pouvez compléter cette bibliographie en consultant **notre** base de données documentaire sur le site du SCUIO-IP (<http://scuio.univ-montp3.fr/>) à la rubrique Ressources documentaires. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Cependant, après la licence **nos** étudiants s'acheminent vers différents métiers : (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

A bölcsészettudományi képzési terület ezen klasszikus alapszakján kiváló **szakembereink**, többségében minősített **oktatóink** tartanak előadásokat és vezetnek szemináriumokat. (Université de Szeged)²⁴⁵

Dans le cadre de cette formation de licence en sciences humaines, **nos** meilleurs **spécialistes**, dont la plupart sont **nos enseignants** détenant le titre de docteur, dispensent des cours magistraux et des travaux dirigés.

Intézményünkben, ahol 2006 óta folyik az erősen gyakorlatorientált gazdálkodási és menedzsment alapképzés, nagyszerű szakemberek alkotják az oktatói kart. (Université Széchenyi István)²⁴⁶

Dans **notre établissement**, où depuis 2006 est proposée une formation de licence en commerce et management axée sur la pratique, d'excellents professionnels constituent le corps enseignant.

245 Remarquons que dans cet exemple les adjectifs qualificatifs *kiváló* (*meilleur*) et *minősített* (*détenant le titre de docteur*) témoignent clairement de l'orientation argumentative de la séquence descriptive afin d'influencer le choix des (futurs) étudiants.

246 Comme dans l'exemple précédent, les adjectifs *gyakorlatorientált* (*axé sur la pratique*) et *nagyszerű* (*excellent*) présentent l'orientation argumentative de la description.

Les déterminants possessifs *notre* et *nos* ainsi que le suffixe possessif adjoint aux substantifs *szakembereink* (*nos spécialistes*), *oktatóink* (*nos enseignants*) et *intézményünk* (*notre établissement*) indiquent la première personne du pluriel et renvoient aux diverses propriétés de la communauté universitaire.

Voyons les données chiffrées quant à l'expression des propriétés de l'énonciateur (tableau 31) :

Tableau 31. Expression des propriétés de l'énonciateur dans les descriptifs

	Descriptifs français	Descriptifs hongrois
1^{re} plur. + nom dét. sing.	1	2
1^{re} plur. + nom dét. plur.	1	3

Il convient de constater que les propriétés de l'énonciateur sont rarement exprimées dans les descriptifs français et hongrois. Lorsque les déterminants possessifs (textes français) et le suffixe possessif (textes hongrois) figurent dans les textes, ils font référence aux propriétés de toute la communauté universitaire.

6.3.1.4. Expression des propriétés du co-énonciateur

Les propriétés du co-énonciateur, à l'instar du co-énonciateur lui-même, ne sont présentes que dans les descriptifs français :

*C'est pourquoi, vous pouvez opter après l'obtention de **votre** licence pour une poursuite d'études en master (recherche, enseignement ou professionnel) selon **votre** projet professionnel.* (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)²⁴⁷

L'extrait cité témoigne du fait que le déterminant possessif *votre* renvoie aux propriétés de l'étudiant et permet de lui adresser directement la parole.

Le tableau 32 présente les données concernant l'expression des propriétés du co-énonciateur :

Tableau 32. Expression des propriétés du co-énonciateur dans les descriptifs

	Descriptifs français	Descriptifs hongrois
2^e plur. + nom dét. sing.	3	–

Les trois occurrences dans les descriptifs français visent à s'adresser directement au co-énonciateur, à l'étudiant.

Nous pouvons affirmer que l'énonciateur et le co-énonciateur sont très peu présents dans les descriptifs français et hongrois. Compte tenu du genre du descriptif

247 Caractères italiques dans l'original.

de programmes de formation, il n'est pas surprenant de constater que les déictiques personnels n'y apparaissent qu'aléatoirement (voir aussi les déictiques spatiaux et temporels plus loin dans ce chapitre) et leur manque contribue à rendre ces textes impersonnels. Dans ce qui suit, nous nous intéresserons aux divers procédés qui mènent également à l'impersonnalisation de ces textes.

6.3.2. Procédés d'impersonnalisation²⁴⁸

Nous venons de constater que l'énonciateur et le co-énonciateur apparaissent rarement dans notre sous-corpus. En effet, plusieurs procédés employés dans les descriptifs français et hongrois permettent de cacher ou de masquer l'énonciateur et le co-énonciateur²⁴⁹. Parmi ces procédés, il est important d'évoquer les constructions impersonnelles, la nominalisation et les constructions passives. Dans la suite, nous étudierons le rôle et le fonctionnement de ces trois procédés principaux.

6.3.2.1. Constructions impersonnelles

Dans un premier temps, nous nous occuperons des constructions impersonnelles dans lesquelles le pronom *il* « présente les propriétés de position et de rection caractéristiques de la fonction sujet, mais est dépourvu de la contrepartie référentielle associée aux sujets canoniques » (Riegel et al., 2004 : 447). Voyons quelques exemples à titre d'illustration :

Il ne s'agit pas de venir apprendre l'anglais mais d'approfondir la maîtrise de la langue (à l'écrit comme à l'oral), d'analyser son fonctionnement, de comprendre les sociétés et les littératures anglophones en profondeur et de réfléchir sur le passage d'une langue à l'autre. (Université Paris 13)

Il est impossible de débiter la langue dans cette formation, qui s'adresse à des étudiants ayant déjà étudié l'anglais ou ayant l'anglais pour langue maternelle. (Université Savoie Mont Blanc)

[...] pour ces secteurs d'activités, **il est fortement conseillé** d'être bilingue voire trilingue [...]. (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

248 Les procédés qui seront présentés par la suite pourraient également être rangés dans la catégorie des modalités du message. Comme le dit Meunier (1974 : 12), dans le cas de ces procédés, « il y a sélection (choix du locuteur ou contraintes contextuelles, situationnelles) d'un élément de la relation à énoncer comme support (thème) de l'information. Le locuteur peut faire varier plus ou moins librement le rapport entre éléments thématiques et prédicatifs selon le contenu du message à communiquer. On pourrait parler à ce propos de modalités du message ». De notre côté, nous avons trouvé plus utile de traiter ces procédés à part, sous l'appellation *procédés d'impersonnalisation*.

249 Remarquons avec Adam (2017 : 76) que les rhétoriciens et maîtres de stylistique ont déjà longtemps identifié la tendance à la dépersonnalisation des descriptions.

Dans les exemples cités, nous pouvons observer, comme le dit Yaguello (2003 : 221), que le pronom « *il* vient "saturer" la place du sujet (c'est-à-dire la position thématique), repoussant ainsi l'argument à focaliser *vers la droite du prédicat*²⁵⁰ ». Autrement dit, « la topicalisation impersonnelle procure un sujet grammatical à un énoncé privé de sujet logique ou évince le sujet logique de la première place » (Wilmet, 1997 : 462). Ainsi, il est important de « distinguer entre *il* sujet grammatical²⁵¹ [...] et la séquence du verbe impersonnel censée représenter le sujet logique [...] » (Riegel et al., 2004 : 448). Du point de vue de notre étude, ce qui s'avère particulièrement important, c'est que ces constructions impersonnelles permettent de cacher l'énonciateur et/ou le co-énonciateur. Dans les deux premiers exemples, c'est le co-énonciateur qui est masqué, probablement en raison du fait que les formes personnalisées des énoncés (*vous ne pouvez pas venir apprendre l'anglais [...] ; vous ne pouvez pas débiter la langue dans cette formation [...]*) pourraient constituer des menaces potentielles vis-à-vis du co-énonciateur²⁵². Dans le dernier exemple, c'est l'énonciateur qui semble être caché (*nous vous conseillons fortement [...]*).

Continuons notre analyse avec des exemples tirés des descriptifs hongrois :

Az üzleti világgal kapcsolatos szakmai/szakterminológiai ismereteken túl, a négy alapkészség (írásbeli és szóbeli kommunikáció, hallás utáni megértés, olvasás és szövegértés) folyamatos fejlesztésén **van a hangsúly**. (Université de Szeged)

À part les connaissances professionnelles et terminologiques liées au monde des affaires, **l'accent est mis** sur le développement continu des quatre compétences de base (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite).

Az angol szakos diploma birtokában különféle továbbképzésekre **van lehetőség**. (Université de Szeged)

Après l'obtention d'un diplôme d'études anglaises, **il est possible** de poursuivre diverses formations continues.

Természetesen a fenti célok eléréséhez elsődlegesen jól kvalifikált nyelvtanárokra **van szükség** [...]. (Université de Szeged)

Évidemment, pour atteindre les objectifs évoqués plus haut, **il est nécessaire** d'avoir des professeurs de langue qualifiés [...].

250 Caractères italiques dans l'original.

251 Remarquons pour la précision que certains ne considèrent pas ce *il* comme un sujet grammatical mais plutôt comme un simple indice de la troisième personne (Tesnière, 1959 cité dans Rousseau, 2000 : 227).

252 Voir la théorie de politesse de Brown et Levinson (1987).

A tanári mesterképzési szak választása esetén a szabadon választott stúdiók terhére biztosítani **kell** a tanári felkészítéshez szükséges pedagógiai, pszichológiai modult, amelynek kreditértéke 10 kredit. (Université de Miskolc)

Dans le cas du master en enseignement, **il faut** assurer, au détriment des cours librement choisis, le module pédagogique et psychologique nécessaire à la préparation des enseignants qui vaut 10 crédits.

Les exemples hongrois cités ci-dessus mettent également en scène des constructions qui peuvent être considérées comme impersonnelles. Les expressions construites avec le verbe d'existence *van* telles que *valamin van a hangsúly* (*l'accent est mis sur*), *lehetőség van* (*il est possible*) et *szükség van* (*il est nécessaire*) ainsi que l'expression formée avec le verbe modal *kell* et l'infinitif *biztosítani* (*il faut assurer*) peuvent être rangées dans la catégorie des constructions impersonnelles²⁵³. Ces expressions laissent dans l'indétermination le sujet logique des phrases. Ajoutons que, dans des cas rares, le sujet est exprimé dans l'énoncé comme l'exemple suivant en témoigne :

Mindehhez jó problémamegoldó és kapcsolatteremtő készségre, rugalmasságra, megbízhatóságra és nem utolsósorban komoly felelősségtudatra **van szükség a jelentkező részéről**. (Université Széchenyi István)

Tout cela **nécessite** de bonnes aptitudes à la résolution de problèmes et aux relations interpersonnelles, de la flexibilité, de la fiabilité et, enfin et surtout, un sens aigu des responsabilités **de la part du candidat**.

La construction postpositionnelle *a jelentkező részéről* (*de la part du candidat*) permet d'exprimer le sujet logique de la phrase.

Il nous semble important de souligner que les constructions impersonnelles repérées dans les descriptifs français et hongrois cherchent à reléguer à l'arrière-plan le sujet logique de l'énoncé et, par ce biais, de priver les textes de personnes.

6.3.2.2. Nominalisation

Après les constructions impersonnelles, il est important de jeter un coup d'œil à la nominalisation, un procédé « permettant le passage d'une construction verbale à une structure nominalisée correspondante » (Benetti, Corminboeuf, 2004 : 413). La raison pour laquelle la nominalisation nous intéresse ici est qu'elle permet de « renforcer la condensation sémantique de l'énoncé » (Reutner, 2010 : 96) et d'impersonnaliser les

253 Pour la précision, remarquons que la catégorisation des expressions n'est pas toujours évidente. H. Varga (2015 : 301) distingue, entre autres, les constructions impersonnelles proprement dites, construites avec la troisième personne du pluriel, les constructions créées avec le verbe d'existence *van* et les constructions formées avec un infinitif comme sujet. Pour la facilité de la comparaison avec les exemples tirés des descriptifs français, nous n'avons pas séparé ces diverses catégories.

textes par le biais de laisser dans l'indétermination les actants du procès²⁵⁴. À ce propos, Benetti et Corminboeuf (2004 : 414) remarquent à juste titre que « [l]e propre d'une nominalisation est [...] d'entretenir du "flou" là où une construction verbale exprime sans ambiguïté la relation opérée entre procès et actants ».

Pour commencer, voici des exemples repérés dans les descriptifs français :

Validation des acquis d'études ou des acquis de l'expérience sur dossier après examen de la commission pédagogique (Université de Strasbourg)

Assistanat : **candidatures** via le CIEP pour être assistant de français dans les pays suivants : Etats-Unis, Canada, Irlande, Australie, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni. (Université Savoie Mont Blanc)

Inscriptions en JUILLET dès les résultats d'obtention du baccalauréat selon les modalités communiquées lors de la pré-inscription. (Université d'Orléans)

Le couplage permet l'**obtention** d'une double licence (voir le descriptif des doubles licences). (Université Grenoble Alpes)

Réouverture du serveur en juin pour la procédure d'admission complémentaire. (Université d'Orléans)

Dans notre sous-corpus, nous trouvons un grand nombre de nominalisations qui témoignent du fait, comme le font également les exemples ci-dessus, que ce n'est pas l'action qui est exprimée dans les énoncés mais plutôt l'état. Dans les quatre premiers exemples, c'est le co-énonciateur qui est anonyme (*vous pouvez valider [...]* ; *vous pouvez candidater [...]* ; *vous pouvez vous inscrire [...]* ; *le couplage vous permet d'obtenir [...]*), alors que dans le dernier c'est l'énonciateur qui se trouve caché (*nous réouvrons le serveur [...]*). Avec l'emploi du procédé de nominalisation, les descriptifs ne laissent pas apparaître explicitement les actants du procès, les textes revêtent ainsi un caractère factuel et impersonnel.

À l'instar des descriptifs français, les descriptifs hongrois contiennent également un large éventail de nominalisations :

A hallgatók továbbtanulása való **felkészítése** az alapszakon belül az ötödik-hatodik szemeszterben sorra kerülő egyéni projektmunkában valósítható meg leginkább. (Université Corvinus)

La **préparation** des étudiants aux études de master peut être réalisée principalement par le biais d'un travail de projet individuel au cours du cinquième et du sixième semestre de la licence.

254 Comme le dit Mayr (2008 : 32), la nominalisation « attenuates the feeling of activity and at the same time makes for a certain impersonality ». (La nominalisation atténue le sentiment d'activité et crée en même temps une certaine impersonnalité. Traduit par l'auteur.)

A képzés célja igényes elméleti ismeretek **nyújtása** azon hallgatók számára, akik tanulmányaikat tovább kívánják folytatni a mesterképzésben, illetve esetleg azon túl a doktori képzésben. (Université Corvinus)

L'objectif de la formation est d'**offrir** des connaissances théoriques solides aux étudiants qui souhaitent poursuivre leurs  tudes au niveau master et, éventuellement au-del , dans un programme doctoral.

A cél egyr sztt a tolmácsolás és fordítás szempontjából a magyar-angol relációban legfontosabb országok (Nagy-Britannia, az Amerikai Egyesült  llamok és az Európai Un ) társadalmi, politikai, kulturális viszonyainak **feltérképezése**, m sr sztt az  r sbeli  s sz beli nyelvi megnyilatkoz sok **fejleszt se**, harmadr sztt pedig a ford t s  s tolm csol s elméleti  s gyakorlati alapjainak **megismertet se**  s **kibontakoztat sa**. (Université de Szeged)

L'objectif est d'**explorer** les spécificités sociales, politiques  t économiques des pays les plus importants (la Grande-Bretagne, les  tats-Unis  t l'Union européenne) du point de vue de l'interprétation  t de la traduction entre le hongrois  t l'anglais, de **développer** les compétences linguistiques écrites  t orales,  t de **faire connaître**  t **approfondir** les bases théoriques  t pratiques de la traduction  t de l'interprétation.

A z r vizsga let tele a nyelvvizsga-k vetelm nyek **teljesit s t** igazolja. (Université de Pécs)

La réussite à l'examen final atteste l'**accomplissement** des exigences de l'examen de langue.

A diploma megszerz s nek felt tele egy idegen nyelvb l legalább k z pfok  B2 t pus  szakmai nyelvvizsga vagy egy fels fok  C1 t pus  nyelvvizsga **let tele** [...]. (Université Széchenyi István)

La condition d'obtention du diplôme est la **réussite** d'un examen de langue de spécialité de niveau B2 ou un examen de langue générale de niveau C1.

Il convient d'observer que le procédé de nominalisation vise aussi à cacher l'énonciateur ou le co-énonciateur dans les descriptifs hongrois. Si, dans les trois premiers exemples, c'est l'énonciateur (l'établissement) qui est omis de l'énoncé, dans les deux dernières phrases c'est le co-énonciateur (l'étudiant) qui n'apparaît pas explicitement. La raison pour laquelle l'étudiant demeure indéterminé dans ces deux derniers exemples peut être que ces énoncés mettent en scène des exigences  t obligations qui pourraient éventuellement être menaçantes pour le co-énonciateur, comme nous l'avons également vu dans le cas des constructions impersonnelles.

Nous pouvons constater que le procédé de nominalisation « produit un certain nombre de conséquences : un prédicat nominal dérivé d'un prédicat verbal "inflige" un sort particulier aux actants, notamment en fermant leur place  t en leur attribuant des valeurs indéterminées » (Benetti, Corminboeuf, 2004 : 420). Par conséquent, la nominalisation contribue, dans une mesure importante, à rendre les descriptifs français  t hongrois impersonnels  t factuels.

6.3.2.3. Constructions passives

Comme troisième procédé d'impersonnalisation, nous étudierons les constructions passives. La passivation inverse, au sein de l'énoncé, l'ordre des arguments, ainsi l'objet de la phrase active devient le sujet de la phrase passive (Yaguello, 2003 : 211)²⁵⁵. Ce processus permet de cacher l'agent du procès, car l'expression de celui-ci n'est pas obligatoire dans la phrase passive. Citons quelques exemples parmi ceux présents en grand nombre dans notre sous-corpus français²⁵⁶ :

La pluridisciplinarité de l'UFR LLSHS **est mise à profit** pour répondre à ce dernier objectif. (Université Paris 13)

La 3^{ème} année **est consacrée** à un approfondissement des connaissances et à une ouverture sur de nouveaux domaines de l'enseignement et de la recherche. (Université de Strasbourg)

En Troisième Année, deux parcours de pré-spécialisation en didactique **sont proposés** : l'un en français langue étrangère (FLE), l'autre pour l'enseignement primaire et secondaire. (Université de Toulon)

Les exemples ci-dessus témoignent du fait que l'objet de la phrase active se transforme en sujet de la phrase passive et le sujet de la phrase active, l'agent qui est à l'origine du procès, n'est pas exprimé. Par conséquent, l'établissement qui est l'acteur des procès n'apparaît pas explicitement dans les énoncés, sa personne étant considérée comme connue par le co-énonciateur. De plus, la raison pour laquelle l'université, c'est-à-dire l'énonciateur, est rarement exprimée dans les énoncés peut être que ces descriptifs sont tournés vers le co-énonciateur qui les lit et non vers l'énonciateur qui les produit, ou qu'une grande importance est accordée aux détails de la formation et non pas à l'établissement lui-même.

Nous terminerons notre étude avec un exemple qui ne met pas en scène une construction passive du point de vue morphologique mais une construction à valeur de passif²⁵⁷ :

Les étudiants ayant effectué un stage pourront **se voir** offrir la possibilité d'obtenir des points de bonification au semestre 6 de la licence. (Université Toulouse 1 Capitole)

255 Précisons avec Wilmet (1997 : 458) qu'« il ne faudrait pas imaginer que la "voix passive" se contente de renverser mécaniquement la "voix active" ». Pour des remarques détaillées sur le passif, voir aussi Pinchon (1986 : 203-206).

256 Rappelons qu'en hongrois l'emploi de la voix passive est souvent considéré comme inapproprié, ainsi nous n'en trouvons aucun exemple dans les descriptifs.

257 Remarquons avec Riegel et al. (2004 : 442) que « [l]e refus d'une conception strictement morphologique du passif au profit d'une définition canonique associant le schéma syntaxique prototypique, les propriétés interprétatives et les usages communicatifs permet d'étendre cette notion à d'autres constructions phrastiques qui partagent un ou plusieurs de ces traits définitoires ». C'est suivant cette idée que nous avons classé la construction avec *se voir* dans cette catégorie.

La construction pronominale *se voir* permet ici de thématiser le bénéficiaire de la phrase (les étudiants) et lui assigner la position de sujet, alors que l'agent du procès (l'établissement) est complètement effacé. Cet exemple montre, une fois de plus, comment l'acteur du procès peut être relégué à l'arrière-plan et comment le procès peut être présenté du point de vue des bénéficiaires.

Pour conclure notre analyse des divers procédés d'impersonnalisation, il nous semble important d'insister sur le fait que les constructions impersonnelles, la nominalisation et les constructions passives permettent de reléguer au second plan le sujet logique de l'énoncé. Comme nous venons de l'observer, les textes semblent avoir recours à ces procédés afin de laisser dans l'indétermination l'agent du procès, de présenter le procès du point de vue du co-énonciateur ainsi que d'éviter les actes qui pourraient être menaçants pour le co-énonciateur. Toutes ces spécificités contribuent à rendre les descriptifs plus factuels et plus impersonnels.

6.3.3. Déictiques temporels et spatiaux

Les marqueurs déictiques temporels et spatiaux, à l'instar des déictiques personnels, sont très peu présents dans les descriptifs hongrois et presque entièrement absents des descriptifs français. Ces textes, qui ont pour spécificité d'être valables pendant plusieurs années, emploient par conséquent peu de marqueurs qui les ancreraient par rapport au moment d'énonciation. Néanmoins, il est intéressant d'étudier les quelques exemples repérés dans notre sous-corpus afin de pouvoir identifier la fonction qu'ils remplissent dans les descriptifs.

6.3.3.1. Déictiques temporels

Les exemples peu fréquents des déictiques temporels situent les énoncés dans le temps par rapport au moment d'énonciation. Voici les extraits tirés de notre sous-corpus :

Poursuite d'études possible à l'université Paul-Valéry Montpellier 3 :
Réforme du recrutement en master **en cours** (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Az angol nyelv 20. századi világméretű elterjedése következtében a társadalmi élet szinte minden területén a legfontosabb idegen nyelvvé vált, amely nélkül **ma** már lehetetlen bekapcsolódni a nemzetközi vérkeringésbe. (Université de Szeged)

La diffusion de l'anglais au cours du 20^e siècle en a fait la langue étrangère la plus importante dans presque tous les domaines de la vie sociale, sans laquelle il est **aujourd'hui** impossible de participer à la communauté internationale.

Amellett, hogy számos nemzetközi szervezet (legalább egyik, de többnyire elsődleges) hivatalos nyelve az angol, Magyarország nemzetközi kapcsolatainak ugrásszerű növekedésével egyre nagyobb szükség van rá a mindennapi kommunikációban olyan területeken is, ahol **eddig** ez az igény nem volt általános. (Université de Szeged)

Outre le fait que l'anglais est la langue officielle de nombreuses organisations internationales, l'évolution rapide des relations internationales de la Hongrie a entraîné un besoin croissant de cette langue dans la communication quotidienne dans des domaines où elle n'était pas courante **jusqu'à présent**.

Ugyanakkor **az utóbbi évtizedekben** rohamléptekben átalakuló magyarországi (és európai) munkaerőpiac egyre szélesebb körben tart igényt az olyan felsőfokú szakképzettséggel rendelkező szakemberekre, akik megbízható nyelvtudásuk mellett konkrét, a gyakorlatban közvetlenül hasznosítható kompetenciákkal rendelkeznek. (Université de Szeged)

Néanmoins, le marché du travail hongrois (et européen), qui a connu une évolution rapide **au cours des dernières décennies**, a de plus en plus besoin de professionnels titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur qui, outre une solide maîtrise des langues, possèdent des compétences spécifiques directement utilisables dans la pratique.

Az utóbbi két-három évben, a vállalatok figyelme a fenntartható fejlődés környezeti dimenziójáról áttolódott a társadalmi dimenzióra. (Université Corvinus)

Au cours des deux ou trois dernières années, l'attention des entreprises s'est déplacée de la dimension environnementale à la dimension sociale du développement durable.

L'expression française *être en cours*, les adverbes hongrois *ma (aujourd'hui)* et *eddig (jusqu'à présent)*, et les groupes nominaux suffixés *az utóbbi évtizedekben (au cours des dernières décennies)* et *az utóbbi két-három évben (au cours des deux ou trois dernières années)* localisent les énoncés prenant comme point de repère le moment d'énonciation. Ils permettent donc d'insérer une petite touche d'actualité dans ces descriptifs considérés généralement comme dépourvus de toute temporalité.

6.3.3.2. Déictiques spatiaux

Les déictiques spatiaux sont encore moins fréquents que les déictiques temporels et n'apparaissent que dans les descriptifs hongrois. Citons les deux exemples relevés dans notre sous-corpus :

A Széchenyi István Egyetem egy sikeres városban található, ahol a gazdasági élet képviselői folyamatosan részt vesznek az oktatásban előadásokkal, jó gyakorlatok bemutatásával, ami garancia arra, hogy **az itt** végzetek képesek jól elhelyezkedni, versenyképesek lehetnek a munkaerőpiacon. (Université Széchenyi István)

L'Université Széchenyi István est située dans une ville prospère, où les représentants de la vie économique sont impliqués dans l'enseignement avec des conférences et le partage de bonnes pratiques, ce qui garantit que ceux qui sont diplômés **ici** sont en mesure de trouver un bon emploi et d'être compétitifs sur le marché du travail.

Az **itteni** alapképzések további előnye, hogy lehetőség van a BTK-n belül a mesterképzésre történő továbblépésre. (Université de Szeged)

Un autre avantage des formations de licence dispensées **ici** est la possibilité de poursuivre des études de master au sein de la Faculté des Lettres.

Le pronom adverbial *itt* (*ici*) et l'adjectif *itteni* (*d'ici*) situent les énoncés dans l'espace par rapport au point de repère constitué par l'énonciateur. Ces deux éléments de langue permettent d'attirer l'attention des (futurs) étudiants sur les avantages offerts par les établissements.

Les déictiques temporels et spatiaux se manifestent rarement dans les descriptifs français et hongrois, car il s'agit de textes dont les spécificités génériques n'admettent que rarement des éléments ancrant les énoncés par rapport à l'acte d'énonciation.

6.3.4. MODALISATION

Après les mots des présidents et les hypertextes, la modalisation joue un rôle particulièrement important dans les descriptifs de programmes de formation. À titre de rappel, remarquons que les modalités permettent, d'un côté, d'indiquer la prise de position de l'énonciateur vis-à-vis de son propre énoncé et, de l'autre côté, d'exprimer la relation entre l'énonciateur et le co-énonciateur. Dans la suite, nous nous intéresserons à ces deux types de modalités.

6.3.4.1. Modalités d'énonciation

Les modalités d'énonciation expriment l'attitude témoignée par l'énonciateur à l'égard de son co-énonciateur. Ces modalités sont dénotées par quatre²⁵⁸ types de phrases. Regardons d'abord les quelques exemples non déclaratifs de notre sous-corpus.

Les descriptifs contiennent quelques phrases injonctives dans lesquelles l'énonciateur s'adresse, de façon plus ou moins directe, au co-énonciateur :

Renseignez-vous sur les modalités d'inscriptions dans la rubrique inscriptions du site (Université de Toulon)

258 Ajoutons pour la précision, comme nous l'avons fait précédemment, que le hongrois dispose d'un cinquième type de phrase (l'optatif) qui n'est pas attesté dans notre sous-corpus.

Voir fiches diplômes sur les masters, voir fiches poursuites après la licence AES (au SUIO-IP). (Université Toulouse 1 Capitole)

Tudjon legalább jó középfokú szinten angolul, amelyet a kötelező angol emeltszintű érettségjin legalább 60%-os teljesítménnyel igazol, és törekedjen többre, mint hogy csak jól megtanuljon angolul. (Université de Szeged)

Qu'il ait des connaissances en anglais au moins au niveau intermédiaire, attesté par un résultat d'au moins 60% au baccalauréat de niveau supérieur, et qu'il aspire à plus que simplement bien apprendre l'anglais.

Dans notre premier exemple, la forme conjuguée du verbe suivie du pronom réfléchi *reneignez-vous* s'adresse directement au co-énonciateur, alors que dans le deuxième, l'infinitif *voir* sans sujet exprimé se tourne vers un co-énonciateur qui n'est pas concrètement spécifié. Enfin, dans l'extrait hongrois les formes verbales *tudjon* (*qu'il ait des connaissances*) et *törekedjen* (*qu'il aspire*) à la troisième personne du singulier dénotent une non-personne à qui on s'adresse de manière indirecte.

À part les phrases injonctives, nous n'avons relevé qu'un seul interrogatif dans les descriptifs français : *Et après ?* (Université Toulouse 1 Capitole). Cette question, qui renvoie à des possibilités de poursuite d'études ou à des débouchés professionnels, s'adresse au co-énonciateur sans pour autant le nommer explicitement²⁵⁹.

Les quelques phrases injonctives et l'unique question semblent corroborer les résultats de notre analyse concernant la présence des personnes dans les descriptifs. Ces deux types de phrases, qui pourraient exprimer une relation directe entre l'énonciateur et le co-énonciateur, sont dépersonnalisés et ne s'adressent au co-énonciateur que de manière indirecte.

6.3.4.2. Modalités d'énoncé

Outre les phrases injonctives et interrogatives, les déclaratifs peuvent également mettre en scène la relation de l'énonciateur à son co-énonciateur et l'attitude prise par ce premier vis-à-vis du contenu de son énoncé. Pour les besoins de notre étude, nous renvoyons, une fois de plus, à la catégorisation proposée par Gosselin (2010 : 309). Dans notre analyse, nous examinerons les quatre types de modalités retenues précédemment.

259 Précisons qu'à l'instar des hypertextes, il s'agit ici d'une question rhétorique qui n'attend aucune réponse mais sert d'introduction pour la partie suivante du texte.

6.3.4.2.a Modalités épistémiques

Les modalités épistémiques, rappelons-le, dénotent tout type de possibilités, probabilités et certitudes comme étant perçues par l'énonciateur. Soit elles qualifient le rapport de l'énonciateur au contenu de sa parole, soit elles évaluent les chances de réalisation du procès exprimé par l'énoncé. Nous analyserons dans la suite ces deux types de modalités épistémiques.

À l'instar de l'énonciateur lui-même, sa relation vis-à-vis de ses énoncés est rarement indiquée dans les descriptifs. En effet, nous n'avons relevé que quelques exemples ; les voici :

Természetesen a fenti célok eléréséhez elsődlegesen jól kvalifikált nyelvtanárookra van szükség, akik a közoktatás különböző szintjein adják át megszerzett tudásukat. (Université de Szeged)

Évidemment, pour atteindre les objectifs évoqués plus haut, il est nécessaire d'avoir des professeurs de langue qualifiés, capables de transmettre leurs connaissances à différents niveaux de l'éducation nationale.

Az alapfokozat birtokában az anglisztika alapképzési szakon végzettek **képesek/alkalmasak/rendelkeznek** [...]. (Université Eötvös Loránd)²⁶⁰

Avec une licence en études anglaises, les diplômés **sont capables de/sont aptes à/disposent de** [...].

A l'issue de la formation le diplômé **sera** capable de : (Université d'Orléans)²⁶¹

Dans notre premier extrait, l'adverbe hongrois *természetesen* (*évidemment*) affiche un haut degré de certitude chez l'énonciateur. Cette idée de sûreté est marquée dans les deuxième et troisième exemples par les temps verbaux et les adjectifs. Le présent hongrois *képesek* (*ils sont capables de*), *alkalmasak* (*ils sont aptes à*), *rendelkeznek* (*ils disposent de*) et le futur français *sera* soulignent également la certitude de l'énonciateur. Précisons que dans les deux premiers extraits, l'adverbe (*természetesen* – *évidemment*) et les adjectifs (*képesek* – *capables*, *alkalmasak* – *aptes*) ne se situent pas au même niveau grammatical. Si l'adverbe apporte une information supplémentaire par rapport à la phrase entière, les adjectifs ne se rapportent qu'au sujet de la phrase.

260 Remarquons que les trois expressions *képesek/alkalmasak/rendelkeznek* introduisent chacune une liste d'énumérations caractérisées par Adam (2017 : 80) comme « une opération descriptive des plus élémentaires ».

261 Cet exemple français est suivi, à l'instar des trois expressions hongroises citées précédemment, d'une énumération, procédé typique de la description.

Voyons dans la suite, tout en restant dans le domaine des modalités épistémiques, d'autres exemples tirés des descriptifs français qui indiquent la possibilité :

Possibilité de se réorienter vers une autre licence au cours de la L1 ou en fin de L1. (Université Paris 13)

Possibilité de candidater à un départ pour l'étranger : échanges Erasmus, assistantat. (Université Savoie Mont Blanc)

Les étudiants auront la **possibilité** de valider un stage professionnel en entreprise. (Université Toulouse 1 Capitole)

En 3^e année, les étudiants **peuvent** opter pour [. . .]. (Université de Strasbourg)

En deuxième année (semestre 4) les étudiants **peuvent** suivre un stage de préparation à une licence professionnelle. (Université Savoie Mont Blanc)

Cette formation **peut** donner accès aux Emplois d'Avenir Professeur. (Université de Toulon)

Offre de formation complémentaire (OFC) : 9 ects – soit 3 ects chacune, construite selon deux variantes possibles **au choix de** l'étudiant : (Université Grenoble Alpes)

Les extraits cités mettent en scène une grande diversité dans l'expression de la possibilité. Le substantif *possibilité*, l'expression *avoir la possibilité de*, l'auxiliaire modal *pouvoir* ainsi que l'expression *au choix de qqn* dénotent intrinsèquement la modalité épistémique. Il convient de constater dans le cas des exemples ci-dessus que ces différentes possibilités sont accordées aux étudiants, c'est eux qui peuvent en bénéficier.

Dans les descriptifs français, nous trouvons un seul exemple qui n'indique pas la possibilité mais l'impossibilité :

Il est **impossible** de débiter la langue dans cette formation, qui s'adresse à des étudiants ayant déjà étudié l'anglais ou ayant l'anglais pour langue maternelle. (Université Savoie Mont Blanc)

Cet extrait renvoie aux prérequis nécessaires afin de commencer une formation d'études anglaises.

Les descriptifs hongrois contiennent également un grand nombre d'exemples mettant en scène la modalité épistémique :

Elláthatnak hazai és nemzetközi szervezetekben, vállalatoknál, önkormányzatoknál, a kulturális menedzsment, az oktatás, valamint az újságírás és a PR területén középvezetői szintű feladatokat is. (Université de Pécs)

Ils peuvent aussi **occuper** des postes de cadre moyen au sein des organisations nationales et internationales, des entreprises et des municipalités ainsi que dans le domaine du management culturel, de l'éducation, du journalisme et des relations publiques.

A hallgatók 12 hétig tartó gyakorlaton vesznek részt neves magyar vagy külföldi vállalatoknál, hogy az egyetemen elsajátított elméleti tudásukat gyakorlati ismeretekkel **egészíthessék** ki. (Université Corvinus)

Les étudiants participent à un stage de 12 semaines dans des entreprises hongroises ou étrangères pour **pouvoir compléter** les connaissances théoriques acquises à l'université par des compétences pratiques.

A további lépésre **lehetőséget nyújtó** mesterszakok az SZTE-BTK-n: (Université de Szeged)

Les formations de master **offrant la possibilité** de poursuivre des études à la Faculté des Lettres de SZTE :

A 10 kreditet **teljesen szabadon felhasználhatja** a kar bármely intézete által meghirdetett kurzusok közül. (Université de Debrecen)

Vous **êtes totalement libre d'utiliser** les 10 crédits pour suivre des cours proposés par les instituts de la Faculté.

Az angol orientáció brit irodalom és kultúra sávra és nyelvészet és kommunikáció sávra bomlik szét, melyeknek hallgatói azonban **nagy szabadsággal választhatnak** kurzusokat a másik sáv, illetve az amerikanisztika specializáció kínálatából is. (Université de Debrecen)

L'orientation anglophone est divisée en deux parcours : littérature et culture britanniques, et linguistique et communication, mais les étudiants de chacun de ces parcours **peuvent** aussi **choisir avec une grande liberté** parmi les cours offerts par l'autre parcours et par la spécialisation d'études américaines.

Les extraits cités ci-dessus témoignent de la présence d'un grand éventail de marqueurs épistémiques. Dans les trois premiers exemples, les formes verbales suffixées en *-hat/-het*, telles que *elláthatnak* (*ils peuvent occuper*) et *kiegészíthetik* (*ils peuvent compléter*) ainsi que l'expression *lehetőséget nyújt* (*offrir la possibilité*) indiquent la modalité épistémique. Dans les deux derniers exemples, les formes verbales en *-hat/-het* (*felhasználhatja* – *vous êtes libre d'utiliser*, *választhatnak* – *ils peuvent choisir*) se voient renforcées par l'adverbe *teljesen* (*totalement*) et le groupe nominal suffixé *nagy szabadsággal* (*avec une grande liberté*) qui marquent, de façon encore plus explicite, les possibilités offertes aux étudiants.

Nous pouvons constater que la modalité épistémique est bien présente dans notre sous-corpus. En ayant recours aux divers types de marqueurs épistémiques, les descriptifs de programmes de formation mettent en avant, à l'instar des mots des présidents et des hypertextes, les possibilités dont les étudiants peuvent bénéficier, le but étant de capter l'attention de ces derniers et d'influer sur leur choix d'établissement.

6.3.4.2.b Modalités appréciatives

Les modalités appréciatives indiquent une évaluation subjective que l'énonciateur émet sur divers aspects du monde. Voici d'abord quelques exemples français :

La formation s'appuie **principalement** sur un enseignement théorique, méthodologique et pratique initiant l'étudiant aux disciplines universitaires classiques (Université de Strasbourg)

La licence LLCER Anglais permet également à l'étudiant de choisir **progressivement** son orientation. (Université Grenoble Alpes)

Le parcours intègre **étroitement** l'acquisition d'une culture numérique, en cohérence avec les contenus et la spécificité de la formation de germaniste. (Université Grenoble Alpes)

Les adverbes *principalement*, *progressivement* et *étroitement* apportent aux énoncés une appréciation subjective de la part de l'énonciateur et renvoient aux différentes facettes des formations en les caractérisant de façon positive.

Les descriptifs hongrois comportent aussi de nombreux exemples marquant la modalité appréciative :

Az anglisztika **igazi** interdiszciplináris tudomány és szakma. (Université de Szeged)

Les études anglaises constituent une science et une profession **véritablement** interdisciplinaires.

Az alapképzés során **kiemelt** figyelmet fordítunk a Gazdálkodási és menedzsment szak hallgatói közül azokra, akik a képzés elméleti alapjaival behatóan és intenzíven kívánnak foglalkozni. (Université Corvinus)

Lors de la formation de licence, nous accordons une attention **particulière** aux étudiants en commerce et management qui souhaitent étudier de manière approfondie et intensive les fondements théoriques de la formation.

Az alapfokozat birtokában a gazdálkodási és menedzsment alapképzési szakon végzettek alkalmasak [...] idegen nyelven és az informatika segítségével is a hazai és a nemzetközi üzleti környezetben **hatékonyan** kommunikálni; [...]. (Université Corvinus)²⁶²

Avec une licence, les diplômés en commerce et management sont capables [...] de communiquer **efficacement** dans une langue étrangère et à l'aide des technologies de l'information dans l'environnement commercial national et international ; [...].

262 Cet exemple présente également un des moyens les plus classiques de la description : l'énumération.

Eredményesen dolgozhatnak hazai vagy külföldi tulajdonú kis-, közép- és nagyvállalatoknál. (Université Széchenyi István)

Ils peuvent travailler **avec succès** dans des petites, moyennes et grandes entreprises nationales ou étrangères.

Les adjectifs *igazi (vrai)* et *kiemelt (particulier)* ainsi que les adverbes *hatékonyan (efficacement)* et *eredményesen (avec succès)* présentent le jugement subjectif de l'énonciateur sur les spécificités des formations universitaires et évaluent ces dernières de manière favorable. Les marqueurs appréciatifs français et hongrois mettent donc en scène les programmes sous un angle attirant pour encourager les (futurs) étudiants à choisir les formations en question.

6.3.4.2.c Modalités bouliques

Les modalités bouliques expriment des souhaits, des désirs et des volontés et comme telles, elles laissent émerger dans les descriptifs français et hongrois une touche de subjectivité. Les exemples suivants en témoignent :

Le parcours « Ouverture » est destiné aux étudiants **souhaitant** s'initier à la recherche. (Université de Toulon)

Elle a pour objectif de former des spécialistes de la langue, de la littérature et de la civilisation des pays anglophones, et s'adresse en particulier aux étudiants **désireux** de présenter les concours de recrutement de l'enseignement secondaire (Capes et agrégation d'anglais). (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

A legkiválóbb hallgatók, akik az anglisztikával, mint tudománnyal **kívánnak** a jövőben foglalkozni, jelentkezhetnek az államilag finanszírozott, vagy költségtérítéses doktori képzésre (PhD programok) is. (Université de Szeged)

Les étudiants les plus brillants, qui **souhaitent** se consacrer dans l'avenir aux études anglaises, peuvent s'inscrire aux programmes de doctorat financés par l'État ou payants.

A tehetség gondozás eddig ismert formái mellett kiemelten **kívánjuk** alkalmazni azokat az – elsősorban Európai Unió – ösztöndíj-lehetőségeket, amelyek felgyorsíthatják a hallgatók tapasztalatszerzését és később a munkaerőpiacra való beilleszkedését. (Université Corvinus)

À part les formes bien connues de soutien des jeunes talents, **nous souhaitons** mettre pleinement à profit les possibilités de bourse – principalement de l'Union européenne – qui peuvent accélérer l'acquisition d'expériences par les étudiants et, plus tard, leur intégration au marché du travail.

Le verbe *souhaiter*, les formes conjuguées du verbe hongrois *kíván* (*souhaiter*) : *kívánnak* (*ils souhaitent*) et *kívánjuk* (*nous souhaitons*) ainsi que l'adjectif *désireux* indiquent dans les extraits la modalité boulique. Il est intéressant de remarquer que les trois premiers exemples mettent en scène les volontés des étudiants et le quatrième celle de l'établissement. Les souhaits et désirs des étudiants sont mis en avant comme pouvant être satisfaits par les formations universitaires proposées.

6.3.4.2.d Modalités déontiques

Le dernier type de modalités, à savoir les modalités déontiques, dénotent l'obligatoire, l'interdit, le permis et le facultatif. Voici d'abord des exemples tirés des descriptifs français :

Les étudiants étrangers **doivent** se renseigner sur la procédure spécifique développée sur le site des Relations Internationales de l'Université : relations-internationales.upv.univ-montp3.fr (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Le bac ou un diplôme équivalent est **requis** pour l'accès à cette formation [. . .]. (Université de Toulon)

La formation **exige** rigueur et méthode, et entraîne l'étudiant à une multitude d'exercices universitaires [. . .]. (Université Paris 13)

Ces études **exigent** : (Université Toulouse 1 Capitole)

Les étudiants de la filière sont formés pour répondre aux **exigences** de métiers nécessitant une bonne maîtrise de la langue, française et anglaise, ainsi qu'une bonne culture générale. (Université Savoie Mont Blanc)

Procédure **obligatoire** sur Internet pour les bacheliers : www.admission-postbac.fr (Université Paris 13)

A l'issue du stage, l'étudiant en **fera** une restitution écrite qui sera évaluée. (Université Toulouse 1 Capitole)

Pour exprimer la modalité déontique, les descriptifs français emploient un grand éventail de marqueurs. L'auxiliaire modal *devoir*, les verbes *requérir* et *exiger*, le substantif *exigence* et l'adjectif *obligatoire* dénotent intrinsèquement la modalité déontique. Dans notre dernier exemple, la forme verbale *fera* relève du futur injonctif et marque, par conséquent, une obligation à laquelle l'étudiant doit répondre. Tous les extraits cités ci-dessus font référence à des obligations que les étudiants doivent respecter en relation avec leurs études.

Quant aux descriptifs hongrois, ils mettent également en scène la modalité déontique, comme les extraits suivants l'illustrent :

A tanári mesterképzési szak választása esetén a szabadon választott stúdiók terhére biztosítani **kell** a tanári felkészítéshez szükséges pedagógiai, pszichológiai modult, amelynek kreditértéke 10 kredit. (Université Eötvös Loránd)

Dans le cas du master en enseignement, **il faut** assurer, au détriment des cours librement choisis, le module pédagogique et psychologique nécessaire à la préparation des enseignants qui vaut 10 crédits.

Az anglisztika alapszak nem fels fok  nyelviskola, hanem sokoldal  t rt neti, kulturális  s nyelvészeti képzést biztosít, a jelentkezőnek t h t  rdekl d st **kell** mutatnia ezen szakt rgyak ir nt is. (Université de Szeged)

La licence d'études anglaises ne désigne pas des cours de perfectionnement linguistique de haut niveau, mais assure une formation historique, culturelle et linguistique, ainsi l'étudiant **doit**  galement avoir un intérêt pour ces matières.

A szakon 30 kredit  rt k   sszef gg  szakmai gyakorlatot **kell** teljesíteni. (Université de Kaposvár)

Dans le cadre de ce parcours de formation, **il faut** accomplir 30 crédits de stage.

A SZAK KÉPZÉSI  S KIMENETI **K VETELM NYEI**:²⁶³ (Université Eötvös Loránd)

LES **EXIGENCES** DE FORMATION ET DE FIN D'ÉTUDES :

Az 1, 2.a.  s 2.b. modulok elvégzése minden anglisztika szakos hallgató számára **k telez ** [...]. (Université de Debrecen)

L'accomplissement des modules 1, 2.a. et 2.b. est **obligatoire** pour tous les étudiants du parcours d'anglais [...].

Le verbe modal *kell* (*devoir*), le substantif *k vetelm nyek* (*exigences*) et l'adjectif *k telez * (*obligatoire*) indiquent, de manière intrinsèque, la modalité déontique dans les descriptifs hongrois. Le premier extrait met en scène une responsabilité à assumer par l'établissement, alors que tous les autres exemples renvoient à des obligations à remplir par l'étudiant pendant ou à la fin de sa formation.

Pour terminer l'étude des modalités, il nous semble important de remarquer que les modalités présentes dans les descriptifs français et hongrois partagent bien des caractéristiques avec les hypertextes. Si les étudiants se voient accorder diverses possibilités (modalités épistémiques), ils doivent également répondre à un grand nombre d'obligations (modalités déontiques) en relation avec leur formation. L'évaluation positive (modalités appréciatives) concernant les différents aspects des formations ainsi que la mise en scène des souhaits et volontés des étudiants (modalités bouliques) comme

263 Majuscules dans l'original.

pouvant être réalisés par les formations universitaires cherchent à influencer le comportement de choix des étudiants.

6.3.5. Analyse actantielle

Après l'étude des modalités, nous nous concentrerons sur l'analyse actancielle de quelques énoncés repérés dans notre sous-corpus. Pour les notions de valence²⁶⁴ et d'actant, utilisées dans notre étude, nous nous référons au *chapitre 4* portant sur les mots des présidents.

Commençons l'analyse avec quelques exemples tirés des descriptifs français :

Le parcours type « Anglais » (act. 1 – sujet) a pour but d'apporter aux étudiants (act. 3 – objet second) à la fois une formation dans les trois champs disciplinaires que recouvre l'étude d'une langue étrangère (pratique et analyse de la langue, étude des littératures et civilisations anglophones), et une ouverture vers d'autres disciplines voisines (act. 2 – objet premier) afin de favoriser la complémentarité entre culture générale et culture de spécialité. (Université Paris 13)

Le parcours « Langue et culture » (act. 1 – sujet) propose aux étudiants anglicistes (act. 3 – objet second) une formation générale (act. 2 – objet premier) ouvrant sur la diversité culturelle et linguistique du monde anglophone [...]. (Université de Strasbourg)

Les deux extraits cités ci-dessus présentent un schéma actanciel identique. Les verbes *apporter* et *proposer* requièrent trois actants : un sujet, un objet direct et un objet indirect. Dans les exemples, c'est le nom de la formation (*le parcours type « Anglais », le parcours « Langue et culture »*) qui devient le sujet de la phrase et remplit la fonction d'instrumental. L'objet direct correspond aux différents aspects de la formation, alors que l'objet indirect, jouant le rôle de bénéficiaire, dénote les étudiants (*aux étudiants, aux étudiants anglicistes*). Ainsi, les différents parcours assurent aux bénéficiaires, aux étudiants, des formations à la hauteur de leurs espoirs.

264 Comme dans le cas des mots des présidents et des hypertextes, nous ne prendrons en compte que les verbes dans notre analyse.

L'extrait suivant montre une organisation actancielle quelque peu différente :

La formation (act. 1 – sujet) [...] entraîne l'étudiant (act. 2 – objet premier) à une multitude d'exercices universitaires (commentaire littéraire et historique, dissertation, synthèse, étude de documents visuels et oraux) (act. 3 – objet second). (Université Paris 13)

Entraîner se construit avec trois actants : un sujet, un objet direct et un objet indirect. Ici, le sujet (*la formation*) remplit le rôle d'instrumental du procès, l'objet direct (*l'étudiant*) est le patient et l'objet indirect (*à une multitude d'exercices universitaires [...]*) remplit la fonction de but. Les étudiants sont donc affectés par la formation : ils sont introduits dans différents types d'exercices.

L'exemple suivant, relevé dans les descriptifs hongrois, présente des ressemblances avec l'extrait français qui vient d'être analysé :

Az előadásokon és szakmai gyakorlatokon megszerzett ismeretek (act. 1 – sujet) alkalmassá teszik a hallgatókat (act. 2 – objet premier) a pénzügy, a számvitel, a kontrolling, a nemzetközi menedzsment, a projekt- és termelésmenedzsment területén végzendő színvonalas munkára (act. 3 – objet second). (Université Széchenyi István)

Les connaissances acquises lors des cours magistraux et des stages professionnels rendent les étudiants capables d'effectuer un travail de haut niveau dans le domaine des finances, de la comptabilité, du controlling, du management international ainsi que dans celui du management des projets et de la production.

Comme l'exemple le montre, l'expression *alkalmassá tesz* (*rendre capable*) a besoin de trois actants : un sujet, un objet direct et un objet indirect. Le sujet (*az előadásokon és szakmai gyakorlatokon megszerzett ismeretek – les connaissances acquises lors des cours magistraux et des stages professionnels*) joue le rôle d'instrumental et l'objet direct est constitué par *hallgatók* (*les étudiants*). Le troisième actant est un objet indirect qui remplit la fonction de résultatif. C'est donc grâce aux connaissances acquises dans le cadre du programme de formation que les étudiants seront capables d'effectuer plus tard un excellent travail.

L'exemple français qui suit montre un autre modèle actanciel :

A noter : à partir du portail "admission-postbac", *tous les futurs bacheliers (act. 1 – sujet) bénéficient du dispositif d'orientation active (act. 2 – objet premier) [...].* (Université d'Orléans)²⁶⁵

Le verbe *bénéficier* se construit avec deux actants : un sujet (*tous les futurs bacheliers*), qui est sémantiquement le bénéficiaire du procès, et un objet indirect, introduit par la préposition *de* (*du dispositif d'orientation active*), qui remplit la fonction de source. Cet

265 Guillemets anglais dans l'original.

exemple présente alors un aspect important de la préparation à la vie universitaire dont les futurs étudiants peuvent bénéficier.

Enfin, nos trois derniers exemples mettent en scène les étudiants comme sujet de l'énoncé :

Ainsi, *l'étudiant en A.E.S. (act. 1 – sujet) possède des connaissances suffisantes (act. 2 – objet premier) pour se placer au carrefour de l'activité des organisations et occuper des fonctions diverses de gestion [...] (Université Toulouse 1 Capitole)*

En fin de 2^{ème} année, *les étudiants (act. 1 – sujet) peuvent postuler à l'une des licences professionnelles suivantes (act. 2 – objet premier) : (Université Savoie Mont Blanc)*

Az alapfokozat birtokában *az anglisztika alapképzési szakon végzettek (act. 1 – sujet) rendelkeznek az angol nyelv és kultúra iránti magas fokú motivációval és elkötelezettséggel (act. 2 – objet premier) [...] (Université de Debrecen)*

Avec leur licence, les diplômés en études anglaises possèdent un niveau élevé de motivation et d'engagement pour la langue et la culture anglaises.

Dans les extraits cités, les verbes *posséder*, *postuler* et *rendelkezik (posséder)* nécessitent deux actants. Le sujet est l'étudiant et il joue le rôle de siège (dans les premier et troisième exemples) et celui d'agent (dans le deuxième extrait). Dans les premier et troisième exemples, *posséder* et *rendelkezik (posséder)* se construisent en plus avec un objet direct, alors que dans le deuxième, le verbe *postuler* a encore besoin d'un objet indirect remplissant la fonction de but.

Il est important de constater que le modèle actanciel nous dit beaucoup sur la relation entre l'établissement et ses étudiants. Dans la majorité des cas, ce sont les différentes formations proposées par les établissements qui constituent le sujet de la phrase et remplissent la fonction d'instrumental du procès et les étudiants en sont les bénéficiaires. Les étudiants peuvent également apparaître sous forme de sujet de l'énoncé et ils sont présentés comme disposant d'amples connaissances, bien évidemment grâce aux formations suivies dans l'établissement.

6.3.6. Structure thématique

La structure thématique, liée au modèle actanciel qui vient d'être étudié, nous offre des données intéressantes quant à la structure des descriptifs français et hongrois. La raison pour laquelle elle nous intéresse particulièrement est qu'elle permet de déchiffrer la stratégie communicative de l'énonciateur, à savoir comment ce dernier organise les informations au sein des énoncés.

Voici d'abord deux exemples, un français et un hongrois, pour commencer l'analyse :

Au-delà des compétences disciplinaires et méthodologiques propres à une licence LLCE, la formation se caractérise aussi **(thème)** par une ouverture professionnelle renforcée en direction des métiers de l'enseignement (primaire, secondaire et enseignement du français aux étrangers), de la traduction, de la culture, de la communication et du tourisme **(propos)**. (Université Savoie Mont Blanc)

A képzés keretében a hallgatók megismerkednek **(thème)** a marketingkommunikációs tevékenység folyamatának szervezésében nélkülözhetetlen médiumok (eszközök és csatornák) legfontosabb jellemzőivel **(propos)**; [...] (Universität Corvinus)

Dans le cadre de cette formation, les étudiants prennent connaissance : des principales caractéristiques des médias (outils et canaux) indispensables à l'organisation du processus de communication marketing ; [...]

Dans ces deux extraits, un complément circonstanciel est détaché en tête de phrase (*au-delà des compétences disciplinaires et méthodologiques propres à une licence LLCE, a képzés keretében – dans le cadre de cette formation*) qui forme avec le sujet et le verbe (*la formation se caractérise aussi, a hallgatók megismerkednek – les étudiants prennent connaissance*) le point de départ du message, le thème, alors que le reste de la phrase fait partie du propos, la nouvelle information apportée. Du point de vue thématique, ces deux énoncés partagent certaines caractéristiques : le propos contient des informations quant aux spécificités de la formation offerte aux étudiants et aux connaissances que ces derniers pourront acquérir grâce à la formation.

Les quelques exemples suivants touchent à un autre sujet, à savoir la fin de la formation et l'intégration au monde du travail :

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Module Vie professionnelle :

Par la mise en œuvre du module Vie professionnelle, le SUIO-IP **(thème)** propose aux étudiants des temps d'information et d'accompagnement, ceci afin de faciliter son (sic) insertion professionnelle **(propos)**. (Université Toulouse 1 Capitole)

Az alapszak szerves folytatásának tekinthető mesterszak a Vezetés és szervezés mesterszak, amelynek keretében több szakirányon történik a képzés. A Vezetés és szervezés mesterszak elvégzése után **(thème)** a hallgatók megalapozott és integrált szakmai ismeretekkel rendelkeznek a menedzsment széles és – a választható szakirányuknak megfelelő – szűkebb területén **(propos)**. (Universität Corvinus)

Le master en gestion et organisation est une suite intégrale de la licence, avec plusieurs parcours. À l'issue du master en gestion et organisation, les étudiants auront acquis des connaissances professionnelles solides et intégrées dans le vaste domaine de la gestion, selon la spécialisation qu'ils auront choisie.

Az Angol-amerikai Intézethez jelenleg három doktori képzési program kapcsolódik: "Angol és amerikai irodalmak és kultúrák"; "Elméleti nyelvészet"; "Angol alkalmazott nyelvészet". A három éves posztgraduális képzést elvégezve **(thème)** írják meg a hallgatók doktori értekezésüket, melynek megvédése után PhD doktori tudományos fokozat szerezhető **(propos)**. (Université de Szeged)

L'Institut d'études anglo-américaines propose actuellement trois programmes de formation doctorale : « Littératures et cultures anglaises et américaines » ; « Linguistique théorique » ; « Linguistique appliquée anglaise ». Après avoir accompli cette formation de troisième cycle de trois ans, les doctorants rédigeront leur thèse de doctorat, qui, une fois soutenue, donne lieu à la délivrance d'un diplôme de doctorat.

Nos deux premiers exemples contiennent un complément circonstanciel disloqué en tête de phrase qui forme le thème (*par la mise en œuvre du module Vie professionnelle, a Vezetés és szervezés mesterszak elvégzése után – à l'issue du master en gestion et organisation*), alors que dans le troisième, le thème est constitué par un gérondif (*a három éves posztgraduális képzést elvégezve – après avoir accompli cette formation de troisième cycle de trois ans*). Le propos, la nouvelle information, renvoie dans le premier cas à ce que l'établissement fait en vue de rendre plus facile l'entrée des étudiants sur le marché du travail et, dans les deux derniers cas, aux connaissances dont les étudiants disposeront et au titre qu'ils pourront obtenir à l'issue de la formation. C'est donc grâce à l'activité de l'université et aux formations offertes que les étudiants pourront réussir leur vie professionnelle ou carrière scientifique.

Enfin, citons trois exemples qui mettent en scène la voix passive pour organiser, de manières différentes, les informations au sein des énoncés :

Les séjours à l'étranger **(thème)** sont encouragés et valorisés **(propos)**. (Université Paris 13)

Les étudiants de la filière **(thème)** sont formés pour répondre aux exigences de métiers **(propos)** nécessitant une bonne maîtrise de la langue, française et anglaise, ainsi qu'une bonne culture générale **(thème)**. (Université Savoie Mont Blanc)

Condition d'accès

Sont admis dans la formation, **(thème)** sous réserve d'autorisation d'inscription (candidature obligatoire sur Admission PostBac ou Ciell 2 selon leur situation), les étudiants **(propos)** : (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)

Dans notre premier exemple, l'objet de la phrase (*les séjours à l'étranger*) est thématisé par le biais de la voix passive, alors que le reste constitue le propos. Bien que le texte n'ait pas fait mention des séjours auparavant, cet élément peut être considéré comme appartenant aux connaissances collectives des (futurs) étudiants. Dans le deuxième exemple, le passif permet de thématiser l'objet de la phrase (*les étudiants de la filière*) qui est suivi par le propos, la nouvelle information (*sont formés pour répondre aux exigences de métiers*) et l'énoncé s'achève par une proposition participe présent qui appartient

également au thème. Enfin, dans le dernier exemple, le passif ne thématise pas l'objet (*les étudiants*), mais c'est ce dernier qui devient le propos de l'énoncé. Les trois phrases passives présentent donc trois façons différentes de structurer l'information.

Il convient de constater que la structure thématique des énoncés analysés apporte des informations pertinentes sur l'établissement et ses étudiants. C'est avant tout grâce aux formations offertes par les universités que les étudiants pourront acquérir toutes les connaissances nécessaires et s'intégrer plus tard au monde du travail.

6.3.7. Mélange des registres de langue

Nous terminerons ce tour d'horizon des différentes spécificités linguistiques des descriptifs par l'étude des registres de langue qui y sont présents. Au début de ce chapitre, tout comme dans le cas des mots des présidents, nous avons constaté que le genre des descriptifs de programmes de formation présentait des régularités discursives auxquelles sont attachées quelques caractéristiques syntaxiques, stylistiques et lexicales. Ainsi, le genre semble exercer un impact, entre autres, sur le choix du lexique. Dans ce qui suit, nous analyserons la présence des divers registres de langue²⁶⁶ dans notre sous-corpus.

Voyons d'abord le tableau qui met en scène les registres de langue apparaissant dans les descriptifs français :

Tableau 33. *Registres de langue dans les descriptifs français*

Littéraire (littér.)	opter en bref
Familier (fam.)	amphi, bac, info, stats

Ce qui ressort du *tableau 33*, c'est que les descriptifs français sont caractérisés par un degré peu élevé de mélange de registres. À part le registre courant, nous n'y trouvons que deux occurrences du registre littéraire et, de façon quelque peu surprenante, quatre exemples du registre familier. Ces exemples appartenant au registre familier montrent tous le même procédé de création lexicale, la troncation par apocope : *bac* (*baccalauréat*), *amphi* (*amphithéâtre*), *info* (*information*), *stats* (*statistiques*). Pour la précision, ajoutons que dans le cas de *amphi* et de *bac*, il est difficile de décider s'ils relèvent du registre familier ou plutôt du jargon²⁶⁷ de l'enseignement, mais dans les deux cas, il s'agit d'éléments de langue qui revêtent un caractère non conventionnel.

Les descriptifs hongrois semblent témoigner d'un mélange encore moins important, comme le *tableau 34* en donne l'illustration :

266 À l'instar des deux chapitres précédents, afin d'identifier les divers registres de langue, nous avons utilisé les trois dictionnaires suivants : *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* (2011), *Magyar értelmező kéziszótár* (2014) et *Magyar-francia kéziszótár* (2005). Voir les détails dans la bibliographie.

267 Nous utilisons ici *jargon* dans un sens français. Pour la définition précise, voir *chapitre 5*.

Tableau 34. *Registres de langue dans les descriptifs hongrois*²⁶⁸

Soutenu (választékos, vál.)	attitűd (<i>attitude</i>), orientáció (<i>orientation</i>), stúdium (<i>études</i>) kvalifikált (<i>qualifié</i>), szofisztikált (<i>sophistiqué</i>) kibontakoztat (<i>faire épanouir</i>), kimunkál (<i>œuvrer</i>)
--	---

Outre la langue courante, dominante, les descriptifs hongrois contiennent quelques unités lexicales relevant du registre soutenu (választékos). Remarquons qu'en dehors des exemples qui figurent dans le tableau ci-dessus, *Magyar értelmező kéziszótár* classe comme soutenus l'adjectif *értő* (*avisé*) et le substantif *pályafutás* (*carrière*) qui ne sont pas considérés comme tels, à notre avis à juste titre, par *Magyar-francia kéziszótár*. Ce dernier identifie *orientáció* (*orientation*) comme soutenu, alors que ce même mot est étiqueté comme appartenant au registre courant par *Magyar értelmező kéziszótár*.

Il nous semble important de souligner que les descriptifs de programmes de formation français et hongrois ne mettent pas en scène un important mélange de registres de langue. À l'instar des mots des présidents, le genre semble influencer considérablement le choix du lexique. Ajoutons néanmoins que la présence du registre familier (ou du jargon de l'enseignement) dans les descriptifs français donne une touche non conventionnelle à ces textes.

268 Afin de vérifier les données offertes par *Magyar értelmező kéziszótár*, nous avons de nouveau eu recours à *Magyar-francia kéziszótár*.

6.4. EN GUISE DE CONCLUSION

À la fin du chapitre portant sur l'analyse des descriptifs de programmes de formation, nous tâcherons de résumer nos observations.

D'un point de vue générique, les descriptifs forment un genre de discours à part entière²⁶⁹. Les unités thématiques repérées dans notre sous-corpus présentent des régularités discursives qui sont partagées – malgré quelques différences – par les descriptifs français et hongrois. Ces régularités discursives sont accompagnées de spécificités linguistiques, morphologiques et syntaxiques, que nous avons étudiées lors de l'analyse des caractéristiques linguistiques.

Dans les descriptifs, peu d'énoncés s'articulent autour du centre déictique constitué par l'énonciateur étant donné que ce dernier n'apparaît que très rarement dans les textes. Par conséquent, les déictiques temporels et spatiaux sont également peu fréquents dans notre sous-corpus. Ce qui semble expliquer l'absence de l'énonciateur dans les descriptifs, c'est le genre lui-même qui implique que ces textes informatifs sont rédigés pour une période de temps considérable et ce caractère informatif/factuel se trouve renforcé par des procédés linguistiques menant à l'impersonnalisation des descriptifs.

Les trois procédés d'impersonnalisation identifiés dans notre sous-corpus – les constructions impersonnelles, la nominalisation et les constructions passives – contribuent à priver les descriptifs de personnes, car ils permettent de reléguer au second plan le sujet logique de l'énoncé. Ayant recours à ces procédés, les textes laissent dans l'indétermination l'agent du procès, présentent le procès du point de vue du co-énonciateur et tentent d'éviter les actes qui pourraient être menaçants pour celui-ci. Toutes ces spécificités permettent aux descriptifs de revêtir un caractère factuel et impersonnel.

Les modalités qui apparaissent dans notre sous-corpus viennent préciser, et en quelque sorte modifier, l'image qui ressort des caractéristiques mentionnées ci-haut. En effet, les diverses modalités montrent que l'énonciateur est tout de même présent²⁷⁰ dans les descriptifs même si non pas en tant que personne. Si, dans les textes, diverses possibilités (modalités épistémiques) sont offertes aux étudiants, ces derniers doivent également assumer un grand nombre d'obligations (modalités déontiques) par rapport à leur formation. Le jugement résolument positif (modalités appréciatives) des différentes facettes des formations ainsi que la mise en scène des souhaits et volontés des étudiants (modalités bouliques) comme pouvant être accomplis par les formations universitaires visent à amener les étudiants à choisir la formation et l'établissement.

L'analyse des divers schémas actanciels nous a permis d'étudier, de façon plus approfondie, la relation entre l'établissement et ses étudiants. Dans la majorité des cas,

269 Ajoutons que les descriptifs laissent également s'infiltrer une orientation argumentative en vue d'influencer le choix des étudiants.

270 Comme le remarque Maingueneau (2009 : 118-119), « [i] est pratiquement impossible de trouver un texte qui ne laisse pas affleurer la présence du sujet parlant. Ce dernier inscrit continuellement sa présence dans son énoncé, mais cette présence peut être plus ou moins visible ».

les différents aspects des formations offertes par les établissements deviennent le sujet des énoncés et remplissent la fonction d'instrumental du procès dont les étudiants sont les bénéficiaires. Dans d'autres cas, les étudiants apparaissent comme sujet de la phrase et ils sont présentés comme possédant des connaissances grâce aux formations proposées par les établissements.

L'étude de la structure thématique des énoncés semble confirmer les résultats de l'analyse actancielle. Selon les descriptifs, c'est grâce aux formations proposées par les universités que les étudiants pourront acquérir les connaissances nécessaires et intégrer par la suite le marché du travail.

Quant aux différents registres présents dans les descriptifs, les mots repérés appartiennent aux registres littéraire, soutenu et familier. Si le genre semble exercer un impact important sur le choix du lexique, la présence du registre familier (ou du jargon de l'enseignement) dans les descriptifs français s'avère intéressante compte tenu du fait qu'il apporte une nuance non conventionnelle à ces textes.

En conclusion, les descriptifs de programmes de formation semblent présenter, comme les mots des présidents, une image, un ethos hybride. Si, d'un côté, ces textes se distinguent avant tout par un caractère factuel et impersonnel reflétant une image institutionnelle sérieuse, de l'autre côté, ils contiennent également quelques spécificités (p. ex. modalités, schémas actanciels, mélange de registres de langue) qui montrent que ces textes, à l'origine purement descriptifs, semblent désormais dotés d'une coloration subjective²⁷¹ permettant de s'adresser efficacement aux étudiants et d'inviter ces derniers à choisir la formation en question et l'établissement qui la propose.

271 À ce propos, Andersen (2009 : 139) remarque à juste titre que « [l]es universités produisent [...] de plus en plus de textes de présentation : leur communication externe n'est plus essentiellement descriptive ou informative, mais contient des éléments fortement auto-valorisants ».

Conclusion

REMARQUES GÉNÉRALES

Cet ouvrage s'est fixé comme objectif d'analyser, à la lumière du contexte socioculturel et économique contemporain, la communication des universités françaises et hongroises. Étant donné que notre recherche a adopté, comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, une approche qualitative, ses résultats ne peuvent être généralisés qu'avec une certaine prudence. Cette étude présente, à notre avis, l'avantage de documenter le moment actuel et peut servir de point de repère pour d'éventuelles recherches futures.

Quant au contexte socioculturel et économique, plusieurs facteurs contribuent à la profonde mutation de l'enseignement supérieur contemporain. La mondialisation, l'importance croissante du monde économique et la massification de l'enseignement supérieur exercent un impact important sur la structure et le fonctionnement des universités ainsi que sur les formations proposées par ces dernières. Les notions comme la rentabilité, l'utilité immédiate et l'efficacité semblent désormais appartenir à l'image de l'université moderne. Cette transformation, étroitement liée aux réformes d'éducation néolibérales, attire notre attention sur les différents rôles que les établissements remplissent au sein de la société actuelle et sur un changement de rapport entre les universités et leurs étudiants. À part leurs missions traditionnelles centrées sur l'enseignement et la recherche, les établissements d'enseignement supérieur sont censés tisser des liens avec les acteurs socio-économiques, offrir des services à leurs étudiants, remplir le rôle de force motrice de l'économie de la connaissance, internationaliser leurs activités, faciliter l'insertion professionnelle de leurs étudiants, etc. Les changements mentionnés impliquent également une modification dans la relation existant entre l'université et ses étudiants, ce rapport évoluant vers une perception qui est connue du monde économique. Si l'établissement est considéré de plus en plus souvent comme un prestataire qui offre ses services (des programmes de formation, des possibilités de recherche et divers autres services) à ses étudiants, ces derniers apparaissent comme les bénéficiaires de l'activité de l'université, voire les clients de l'établissement. Dans le cas des universités françaises et hongroises, l'europanisation de l'enseignement supérieur joue également un rôle important. Si elle vise à harmoniser les systèmes d'enseignement et, par ce biais, à faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants, les universités sont amenées à mettre davantage l'accent sur leur promotion afin d'attirer les meilleurs étudiants. Ces différents facteurs influencent considérablement l'enseignement supérieur contemporain et contribuent, d'une façon ou d'une autre, à sa transformation.

L'influence du contexte évoqué plus haut sur la communication des universités a fait l'objet de nombreuses études, surtout dans le monde anglo-saxon et en Extrême-Orient. Les recherches considérées comme les plus importantes du point de

vue de notre travail ont été passées en revue dans le chapitre consacré aux études antérieures, donc nous ne nous y attarderons pas ici. Par la suite, nous nous concentrons sur les résultats de notre recherche que nous présenterons en détail autour de nos quatre questions de recherche.

RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Afin de résumer en détail les résultats de notre recherche, il nous semble important de revenir sur les quatre questions qui nous ont servi de fil conducteur tout au long du travail.

(1) Comment l'université et ses étudiants sont-ils représentés dans les textes ?

Notre première question de recherche a attiré l'attention sur la mise en scène des deux acteurs principaux de la vie universitaire : l'établissement et ses étudiants. Pour mener à bien notre analyse, nous avons étudié les spécificités génériques des textes (les mouvements rhétoriques et les unités thématiques), l'emploi des non-personnes, en particulier l'anaphore fidèle, infidèle et la coréférence, la dénomination des universités (au moyen de sigles, d'acronymes et d'abréviations), la structure thématique des énoncés et les différents registres de langue présents dans les textes.

Nous pouvons constater de manière générale que les diverses spécificités génériques et linguistiques contribuent, d'un côté, à dépeindre une image attractive et résolument positive de l'établissement et, de l'autre côté, à tracer un portrait avantageux des étudiants faisant partie de la communauté universitaire. Quant aux caractéristiques génériques, les mouvements rhétoriques identifiés dans les mots des présidents et les unités thématiques relevées dans les descriptifs de programmes de formation montrent à quel point les établissements cherchent à mettre en valeur leurs atouts. Dans les mots des présidents, les reprises anaphoriques (l'anaphore fidèle et infidèle) et les groupes nominaux assurant la coréférence évaluent les universités et leurs étudiants de manière très positive. Dans les hypertextes s'adressant aux étudiants, le nom de l'établissement présenté sous forme de sigle, d'acronyme ou d'abréviation vise à assurer une mémorisation plus facile, et a pour objectif de refléter l'image voulue par l'institution pour devenir, par la suite, une vraie marque. L'étude de la structure thématique des énoncés montre que les établissements attirent l'attention sur un large éventail d'activités et de services dont les étudiants peuvent bénéficier au cours de leurs études (mots des présidents) ou à l'occasion de la rentrée universitaire (hypertextes s'adressant aux étudiants) ainsi que sur la grande qualité des formations qui permettent aux étudiants d'acquérir de nouvelles connaissances et de réussir facilement leur insertion professionnelle (descriptifs de programmes de formation). Enfin, les divers registres de langue qui apparaissent dans les textes témoignent de la volonté des universités de refléter une identité

institutionnelle sérieuse (avec des unités lexicales appartenant aux registres littéraire et soutenu dans les mots des présidents), moderne et « branchée » (avec la présence du registre familier et certaines spécificités de la langue parlée dans les hypertextes), et sérieuse avec quelques touches informelles (avec les registres littéraire, soutenu et familier ou le jargon de l'enseignement dans les descriptifs français).

Nous pouvons affirmer que l'établissement et ses étudiants sont représentés de façon particulièrement positive dans les trois genres de discours. Dans le cas de l'image institutionnelle, il convient de remarquer des différences selon le genre de discours faisant l'objet de l'analyse, ce qui peut également être lié à la manière dont les universités s'adressent à leurs étudiants (voir la deuxième question de recherche ci-dessous).

(2) Quel type de relation l'établissement cherche-t-il à créer avec ses étudiants à travers les textes ?

Notre deuxième question de recherche envisageait d'examiner le rapport interpersonnel établi entre l'université et ses étudiants. Afin d'étudier cette relation, nous nous sommes concentré sur de nombreuses spécificités linguistiques : les actes de langage (surtout dans le cas des hypertextes), les personnes et les non-personnes, les déictiques temporels et spatiaux, les divers types de modalités et les rôles sémantiques que remplissent les actants au sein des énoncés.

Comme nous l'avons remarqué ci-dessus, des différences peuvent être observées parmi les trois genres de discours concernant la relation établie entre l'université et ses étudiants. Quant à l'emploi des personnes, dans les mots des présidents la prise de parole est assumée, dans la majorité des cas, par la première personne du pluriel qui inscrit dans le rôle de l'énonciateur toute la communauté universitaire. Afin d'établir un contact avec les étudiants, l'énonciateur s'adresse directement à eux. Dans les hypertextes, l'énonciation se fait également, le plus souvent, à la première personne du pluriel, mais plus rarement la première personne du singulier y apparaît afin d'assurer aux (futurs) étudiants la possibilité de s'identifier au rôle de l'énonciateur. Pour créer un contact avec les étudiants, les hypertextes ont recours tant au vouvoiement qu'au tutoiement, et dans cette prise de contact, les divers types d'actes de langage revêtent une importance particulière. Finalement, l'énonciateur apparaît rarement dans les descriptifs de programmes de formation dont le caractère avant tout informatif et factuel est renforcé par des procédés linguistiques (les constructions impersonnelles, la nominalisation et les constructions passives) qui conduisent à l'impersonnalisation de ces textes.

Les déictiques temporels et spatiaux, bien plus fréquents dans les hypertextes que dans les deux autres genres de discours, viennent situer l'acte d'énonciation dans le temps et dans l'espace (réel, mais aussi virtuel dans le cas des hypertextes) en y apportant une touche d'actualité et une relation de proximité.

Les modalités présentent aussi des différences suivant les genres de discours. Dans les mots des présidents, les modalités déontiques sont propres aux universités qui semblent assumer un certain nombre d'obligations, alors que les modalités épistémiques renvoient au fait que les étudiants peuvent profiter de différentes possibilités. Quant aux hypertextes et aux descriptifs, si un large éventail de possibilités (modalités épistémiques) sont offertes aux étudiants, ces derniers doivent également respecter des obligations (modalités déontiques) concernant leurs études et formation.

L'analyse actancielle démontre que dans les mots des présidents et dans les hypertextes, l'établissement remplit, dans la majorité des cas, le rôle de l'agent du procès, alors que les étudiants se voient accorder celui du bénéficiaire de l'activité de l'université. Dans le cas des descriptifs, une légère différence peut être constatée, car les différents aspects des formations offertes par les établissements apparaissent comme l'instrumental du procès dont les étudiants sont les bénéficiaires.

Il est important de remarquer que la relation établie entre l'université et ses étudiants semble influencée, dans une certaine mesure, par le genre de discours. Si les mots des présidents et les descriptifs de programmes de formation revêtent un caractère moins personnel que les hypertextes, ces derniers cherchent à créer un lien de proximité entre l'établissement et ses étudiants.

(3) Quel rapport les textes entretiennent-ils avec d'autres discours ?

Notre troisième question de recherche avait pour objectif d'analyser le rapport que les trois genres de discours choisis sur les sites web universitaires tissent avec d'autres discours. Pour cela, nous avons identifié les caractéristiques génériques propres aux trois genres de discours analysés, puis nous avons étudié les éléments empruntés à d'autres discours.

D'après notre analyse, les mots des présidents semblent entretenir des relations intertextuelles avec divers discours. Les emprunts au discours managérial et économique y acquièrent une importance particulière et renvoient à la redéfinition du sémantisme de l'enseignement supérieur selon le modèle économique. Les mots et expressions provenant du discours européen sur l'enseignement supérieur témoignent de l'appartenance des établissements à l'espace européen et les slogans présentent l'apparition d'une pratique d'origine promotionnelle dans le discours universitaire. Enfin, les expressions d'origine latine et les citations reflètent l'importance des traditions dans la vie des universités. Quant aux hypertextes, les relations intertextuelles sont moins nombreuses. À l'instar des mots des présidents, des slogans apparaissent également dans les hypertextes et témoignent de la présence de la promotion comme une fonction importante de ces textes. De plus, les anglicismes présents dans les hypertextes montrent la volonté des établissements de se rapprocher du langage utilisé par les étudiants et de refléter l'image d'une université moderne, internationale et « branchée ». En ce qui concerne

les descriptifs de programmes de formation, ils empruntent des termes de la discipline à laquelle appartient la formation concernée.

Nous pouvons souligner que les trois genres de discours présentent des différences considérables quant aux relations qu'ils entretiennent avec d'autres discours. Si les mots des présidents sont entourés d'un réseau intertextuel important, les hypertextes semblent disposer de relations intertextuelles moins nombreuses et les descriptifs n'empruntent des éléments qu'au champ disciplinaire de la formation en question.

(4) Existe-t-il des différences entre les sites web universitaires français et hongrois ?

Notre quatrième question de recherche a essayé de révéler les différences entre la communication des établissements français et hongrois à travers leur site web institutionnel. Par la suite, nous revisiterons les quelques spécificités génériques et linguistiques qui montrent des différences entre les textes français et hongrois.

Pour commencer, d'un point de vue générique, il n'y a que quelques légères différences entre les sites. Dans le cas des mots des présidents, les mouvements rhétoriques « souhaiter la bienvenue » et « inviter à découvrir l'établissement » sont davantage présents dans les messages hongrois. Quant aux descriptifs de programmes de formation, les textes français présentent plus fréquemment des informations sur les conditions d'admission, ces informations faisant défaut à la moitié des textes hongrois. D'autres différences à remarquer sont l'absence totale des renseignements sur le contrôle des connaissances, sur les modalités d'inscription et sur les possibilités de réorientation dans les descriptifs hongrois ainsi que la présence plus importante des possibilités de poursuite d'études dans les descriptifs français. À propos du médium des descriptifs, remarquons également une différence importante : si les descriptifs sont accessibles directement sur le site de toutes les universités françaises, les établissements hongrois les présentent soit sur leur site (quatre universités), soit sous un format PDF téléchargeable (quatre universités).

La spécificité linguistique à laquelle on doit la différence la plus marquante entre les textes français et hongrois est l'emploi de la personne. En général, la présence de l'énonciateur (la communauté universitaire dans la majorité des cas²⁷²) est davantage marquée en hongrois dans les trois genres de discours. De plus, les textes hongrois contiennent également plus d'indications des propriétés de l'énonciateur que les textes français. Ajoutons que la présence du co-énonciateur est aussi plus fréquemment

272 Précisons que dans les hypertextes la première personne du singulier acquiert également une grande importance. Si les hypertextes français mettent en scène un étudiant fictif prenant en charge les énoncés et permettant au co-énonciateur de s'identifier à l'énonciateur, les hypertextes hongrois inscrivent plus fréquemment à la première personne du singulier le président de l'université ou celui de l'association étudiante.

indiquée dans les hypertextes hongrois que dans leurs équivalents français²⁷³. La seule exception à cette tendance clairement identifiée est que les propriétés du co-énonciateur sont plus souvent marquées dans les hypertextes français que dans leurs équivalents hongrois.

Quant aux déictiques temporels et spatiaux, deux légères différences doivent être notées. Les déictiques temporels apparaissent plus fréquemment dans les trois genres de discours en hongrois qu'en français. De plus, dans le cas des descriptifs, les déictiques spatiaux ne sont présents que dans les textes hongrois.

Les registres de langue présents dans les textes français et hongrois semblent également montrer quelques différences. Remarquons en même temps que les trois dictionnaires employés pour l'analyse²⁷⁴ ne contiennent pas exactement les mêmes indications de registres, par conséquent, leur comparaison s'avère difficile. Dans les mots des présidents français, c'est le registre littéraire qui est attesté en dehors du registre courant, dans les messages hongrois, c'est le registre soutenu qui fait son apparition. Les hypertextes français contiennent des exemples appartenant au registre familier, alors que les hypertextes hongrois mettent en scène les registres littéraire, soutenu et familier. Ajoutons qu'au niveau grammatical, les hypertextes français présentent plus d'exemples qui montrent des spécificités de la langue parlée. Dans les descriptifs de programmes de formation, côté français, nous retrouvons les registres littéraire et familier (ou le jargon de l'enseignement), côté hongrois, le registre soutenu.

Enfin, quelques remarques s'imposent également à propos des expressions et citations incluses dans les textes analysés. D'une part, les mots des présidents hongrois contiennent un certain nombre d'expressions d'origine latine qui renvoient aux traditions des universités, à leur prestige et à leur histoire. D'autre part, les hypertextes français mettent en scène des citations permettant de donner la parole aux étudiants et de gagner leur sympathie. Bien qu'il s'agisse de deux genres de discours différents, les différences identifiées attirent notre attention sur l'importance accordée aux traditions universitaires (dans le cas des établissements hongrois) et sur l'intention de s'adresser efficacement aux étudiants (dans le cas des établissements français).

Il convient de rappeler que quelques différences importantes peuvent être constatées entre les textes présents sur les sites web français et hongrois. Si certaines caractéristiques (p. ex. l'emploi des personnes, les registres de langue) semblent être spécifiques aux deux langues, d'autres (p. ex. les mouvements rhétoriques, les unités thématiques, les expressions latines, les citations) ne relèvent que de la volonté des établissements de se positionner dans le paysage universitaire.

273 Pour la précision, remarquons qu'une différence importante peut être observée dans le degré d'utilisation de la deuxième personne du singulier, bien plus présente dans les hypertextes hongrois que dans leurs équivalents français. De plus, si la première personne du pluriel n'apparaît que dans les hypertextes hongrois, le *vous* singulier est présent dans une mesure plus importante dans les hypertextes français que leurs équivalents hongrois. Finalement, le *vous* pluriel n'est présent que dans les hypertextes hongrois.

274 *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* (2011), *Magyar értelmező kéziszótár* (2014) et *Magyar-francia kéziszótár* (2005).

NOTE CONCLUSIVE

Pour terminer, cet ouvrage se veut un premier pas dans le domaine jusqu'ici négligé mais, à notre sens, non négligeable de la communication des universités françaises et hongroises. Comme les pages précédentes en témoignent, l'analyse des caractéristiques génériques et linguistiques des textes présents sur les sites web institutionnels en dit beaucoup sur la transformation de l'enseignement supérieur contemporain, voire sur celle des sociétés qui constituent le cadre de nos vies.

Bibliographie

- ADAM Jean-Michel, 1997, « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre », *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75/3, p. 665–681. <https://doi.org/10.3406/rbph.1997.4188>
- ADAM Jean-Michel, 2011, *Genres de récits. Narrativité et généricité des textes*, Louvain-la-Neuve, L'Harmattan-Academia.
- ADAM Jean-Michel, 2012, « Discursivité, généricité et textualité. Distinguer pour penser la complexité des faits de discours », *Recherches*, 56, p. 9–27.
- ADAM Jean-Michel, 2015, *La linguistique textuelle*, (3^e édition), Paris, Armand Colin.
- ADAM Jean-Michel, 2017, *Les Textes : types et prototypes*, (4^e édition), Paris, Armand Colin.
- ADAM Jean-Michel, HEIDMANN Ute, 2004, « Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm) », *Langages*, 153, p. 62–72. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0062>
- ALTBACH Philip G., 2008, « The complex roles of universities in the period of globalization », In : *Higher education in the world: New challenges and emerging roles for human and social development*, New York, Palgrave Macmillan, p. 5–14. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/8111/altbach.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Date de consultation : le 13 août 2024)
- ALTBACH Philip G., 2014, « The emergence of a field: research and training in higher education », *Studies in Higher Education*, 39/8, p. 1306–1320. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.949541>
- AMOSSY Ruth, 2008, « Argumentation et Analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires », *Argumentation et Analyse du Discours*, 1, p. 1–17. <https://doi.org/10.4000/aad.200>
- AMOSSY Ruth, 2010, *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Paris, Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.amoss.2010.01>
- AMOSSY Ruth, 2016, *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin.
- ANDERSEN Hanne Leth, 2009, « Le nouveau discours universitaire : textes de présentation, marketing et recrutement. Vers un discours d'entreprise », In : DEFAYS Jean-Marc, ENGLEBERT Annick (dir.), *Principes et typologie des discours universitaires*, Tome I, Paris, L'Harmattan, p. 139–151.
- APOTHÉLOZ Denis, 1995, *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*, Genève, Droz.
- APPEL Violaine, BOULANGER Hélène, 2012, « La mutation du dispositif communicationnel des universités françaises », *Communication et organisation*, 41, p. 75–86. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3739>
- ASCHIERI Gérard, 2013, « Les inégalités dans l'enseignement supérieur », *Le français aujourd'hui*, 183, p. 51–59. <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0051>
- ASKEHAVE Inger, 2007, « The impact of marketization on higher education genres – the international student prospectus as a case in point », *Discourse Studies*, 9/6, p. 723–742. <https://doi.org/10.1177/1461445607082576>

- AUSTIN John Langshaw, 1962, *How to Do Things with Words*, Cambridge, Harvard University Press.
- BALLY Charles, 1950, *Linguistique générale et linguistique française*, (3^e édition), Berne, Francke.
- BAYLON Christian, 1991, *Sociolinguistique : société, langue et discours*, Paris, Nathan.
- BARATS Christine, 2010, « Rhétorique de l'accueil académique : pour une lecture comparée des sites universitaires de l'Île-de-France », In : *Actes du 17^e Congrès de la Société française des sciences de l'information et de la communication*, Dijon, p. 391–399.
- BARATS Christine, 2011, « La dénomination comme trace du passé et enjeu. L'exemple des universités parisiennes », *Mots. Les langages du politique*, 96, p. 65–80.
<https://doi.org/10.4000/mots.20250>
- BARATS Christine, LEBLANC Jean-Marc, 2012, « Exploration de corpus multimodaux pour l'analyse d'un processus de médiatisation : l'exemple du "classement de Shanghai" dans la presse francophone (2003-2010) et de son incidence sur la présentation de soi des universités sur leurs pages Web », In : *Actes des 11^{es} journées internationales d'analyse statistique des données textuelles*, Liège, p. 81–93.
- BARATS Christine, LEBLANC Jean-Marc, 2013, « Généalogie de la co-construction médiatique du "classement de Shanghai" en France. Corpus de presse et usages sociodiscursifs », *Mots. Les langages du politique*, 102, p. 67–83.
<https://doi.org/10.4000/mots.21313>
- BARATS Christine, LEBLANC Jean-Marc, FIALA Pierre, 2013, « Approches textométriques du web : corpus et outils », In : BARATS Christine (dir.), *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales*, Paris, Armand Colin, p. 100–124.
<https://doi.org/10.3917/arco.barat.2013.01.0099>
- BÁRDOSI Vilmos, KARAKAI Imre, 2008, *A francia nyelv lexikona* [L'encyclopédie de la langue française], Budapest, Corvina.
- BARTHES Roland, 1970, « L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire », *Communications*, 16, p. 172–223. <https://doi.org/10.3406/comm.1970.1236>
- BAUMGARTNER Etienne, SOLLE Guy, 2006, « Établissements universitaires : changements institutionnels et approche client. Quelle pertinence ? », *Politiques et management public*, 24/3, p. 123–143. <https://doi.org/10.3406/pomap.2006.2337>
- BEAUGRANDE Robert de, DRESSLER Wolfgang, 2000, *Bevezetés a szövegnyelvészethez* [Introduction à la linguistique textuelle], Budapest, Corvina.
- BELLE Françoise, ECHEVIN Claude, 1992, « L'émergence de la communication institutionnelle à l'Université : enjeux et perspectives », *Politiques et management public*, 10/1, p. 33–50. <https://doi.org/10.3406/pomap.1992.3037>
- BENETTI Laurence, CORMINBOEUF Gilles, 2004, « Les nominalisations des prédicats d'action », *Cahiers de linguistique française*, 26, p. 413–435.
- BENSAÏD Daniel, 2009, « Faut-il défendre l'université ? Entre contraintes marchandes et utopie académique », *Contretemps*, 3, p. 1–7.
- BENVENISTE Émile, 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

- BHATIA Vijay K., 1993, *Analyzing Genre. Language Use in Professional Settings*, London, New York, Routledge.
- BHATIA Vijay K., 1997, « Genre-mixing in academic introductions », *English for specific purposes*, 16/3, p. 181–195. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00039-7)
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, 2002, « La complémentation verbale : petite introduction aux valences verbales », *Tranel. Travaux neuchâtelois de linguistique*, 37, p. 47–73. <https://doi.org/10.26034/tranel.2002.2695>
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, 2003, « La langue parlée », In : YAGUELLO Marina (dir.), *Le grand livre de la langue française*, Paris, Seuil, p. 317–344.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, 2007, « Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue », *Langage et société*, 121-122, p. 129–141. <https://doi.org/10.3917/lis.121.0129>
- BLOMMAERT Jan, 2005, *Discourse. A critical introduction*, Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- BONACCORSI Julia, 2013, « Approches sémiologiques du web », In : BARATS Christine (dir.), *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales*, Paris, Armand Colin, p. 125–146. <https://doi.org/10.3917/arco.barat.2013.01.0125>
- BORDET Geneviève, 2011, « "This" comme marqueur privilégié du genre : le cas des résumés de thèse », *Discours*, 9, p. 3–27. <https://doi.org/10.4000/discours.8506>
- BOUCHARD Julie, 2013, « Les classements d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche : des miroirs déformants aux instruments de régulation », *Questions de communication*, 23, p. 175–196. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.8409>
- BOULLIER Dominique, 2009, « Les universités et le nouveau féodalisme du management », *Quaderni*, 69, p. 41–54. <https://doi.org/10.4000/quaderni.314>
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU Pierre, 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard.
- BOUTET Josiane, MAINGUENEAU Dominique, 2005, « Sociolinguistique et analyse du discours : façons de dire, façons de faire », *Langage et société*, 114, p. 15–47. <https://doi.org/10.3917/lis.114.0015>
- BÓSZÉ Viktória, 2005, « Akadémiai kapitalizmus, vagy a kapitalizmus akadémiaja? A 21. századi egyetem átalakulásának, piacodásának és finanszírozásának kérdéseiről » [Capitalisme académique ou académie du capitalisme ? Sur les questions de transformation, marchandisation et financement de l'université du 21^e siècle], In : JÓZSA László, VARSÁNYI Judit (eds), *Marketingoktatás és kutatás a változó Európában*, Győr, Széchenyi István Egyetem, p. 484–490.
- BRONCKART Jean-Paul, LOUSADA Eliane Gouvêa, 2015, « Présentation », *Recherches et applications*, (Genres textuels/discursifs et enseignement des langues), 58, p. 9–16.
- BRONCKART Jean-Paul, 2019, « Les courants d'analyse du discours et de linguistique textuelle », In : BRONCKART Jean-Paul, *Théories du langage. Nouvelle introduction critique*, Bruxelles, Mardaga, p. 241–257. <https://doi.org/10.14375/NP.9782804707248>

- BROWN Gillian, YULE George, 1983, *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805226>
- BROWN Penelope, LEVINSON Stephen C., 1987, *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- BROWN Roger, GILMAN Albert, 1968, « The pronouns of power and solidarity », In : SEBEOK Thomas Albert (ed.), *Style in language*, New York, London, MIT Press, p. 252–276. <https://doi.org/10.1515/9783110805376.252>
- BRUNO Isabelle, 2008, *À vos marques, prêts... cherchez ! La stratégie européenne de Lillebonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Croquant.
- CALVET Louis-Jean, 2011, *La sociolinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CAMPUS FRANCE, 2016, *Les notes*, 51, https://ressources.campusfrance.org/publications/notes/fr/note_51_fr.pdf (Date de consultation : le 27 juillet 2024).
- CHAMBARD Olivia, 2013, « La promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Les enjeux d'une création lexicale », *Mots. Les langages du politique*, 102, p. 103–119. <https://doi.org/10.4000/mots.21374>
- CHAPLEO Chris, 2010, « What defines "successful" university brands? », *International Journal of Public Sector Management*, 23/2, p. 169–183. <https://doi.org/10.1108/09513551011022519>
- CHARAUDEAU Patrick, 2002, « A communicative conception of discourse », *Discourse Studies*, 4/3, p. 301–318. <https://doi.org/10.1177/14614456020040030301>
- CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique (dir.), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHARLE Christophe, 2008, « La loi LRU dans une perspective européenne », *Mouvements*, 55-56, p. 94–101. <https://doi.org/10.3917/mouv.055.0094>
- CHARLE Christophe, VERGER Jacques, 2012, *Histoire des universités. XII^e-XXI^e siècles*, Paris, Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2012.01>
- CHARLIER Jean-Émile, CROCHÉ Sarah, 2003, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés*, 12, p. 13–34. <https://doi.org/10.3917/es.012.0013>
- CIZEAU Thibault, LE GALL Brice, 2008, « Retour sur les conditions d'accès à l'université », *Mouvements*, 55-56, p. 24–33. <https://doi.org/10.3917/mouv.055.0024>
- COMMISSION EUROPÉENNE, 2003, *Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance*, Bruxelles, Commission européenne. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52003DC0058> (Date de consultation : le 30 juin 2024).
- COULTHARD Malcolm, 1985, *An Introduction to Discourse Analysis*, (Second Edition), London, New York, Routledge.
- CRESPO Manuel, 2003, « Une nouvelle révolution universitaire ? L'échange des rôles de la triade "université-entreprise-État" », *Revue des sciences de l'éducation*, 29/2, p. 375–396. <https://doi.org/10.7202/011038ar>

- CRYSTAL David, 2003, *A nyelv enciklopédiája* [L'encyclopédie de la langue], Budapest, Osiris Kiadó.
- CSERESNYÉSI László, 2004, *Nyelvek és stratégiák* [Langues et stratégies], Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- CSÚRY Andrea, 2003, « "Új" progressziótípusok és kétoldali rémaszerkezet: a tematikus progresszió sajátosságai és interpretációs lehetőségei francia nyelvű újságszövegekben » ["Nouveaux" types de progression et structure à deux rhèmes : les caractéristiques de la progression thématique et ses possibilités d'interprétation dans des textes journalistiques de langue française], *Officina Textologica*, 9, p. 9–16.
- CUSSÓ Roser, 2006, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5, p. 193–214. <https://doi.org/10.4000/cres.1170>
- CUSSÓ Roser, 2008, « Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance », *Mots. Les langages du politique*, 88, p. 39–52. <https://doi.org/10.4000/mots.14263>
- DEFAYS Jean-Marc, 2006, « Prologomènes à une analyse critique des discours universitaires », In : SUOMELA-SALMI Eija, DERVIN Fred (dir.), *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique*, Volume 1, Department of French Studies, University of Turku, p. 193–219.
- DEFAYS Jean-Marc, 2009, « Défense et illustration de l'analyse des discours universitaires », In : DEFAYS Jean-Marc, ENGLEBERT Annick (dir.), *Principes et typologie des discours universitaires*, Tome I, Paris, L'Harmattan, p. 9–22.
- DERÉNYI András, 2009, « A magyar felsőoktatás átalakulása 1989 és 2008 között » [La transformation de l'enseignement supérieur hongrois entre 1989 et 2008], In : DRÓTOS György, KOVÁTS Gergely (eds), *Felsőoktatás-menedzsment*, Budapest, Aula Kiadó, p. 31–61.
- DERÉNYI András, 2020, « Az intézményi működési keretek átalakítási kísérletei a magyar felsőoktatásban » [Tentatives de transformation des cadres de fonctionnement des universités dans le paysage de l'enseignement supérieur hongrois], *Educatio*, 29/1, p. 64–77. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.5>
- DEROUET Jean-Louis, NORMAND Romuald, 2011, « L'université française entre crise et refondation. Vers un nouveau régime académique ? », *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, p. 7–22.
- DOMONKOSI Ágnes, 2002, *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban* [Termes d'adresse et éléments de référence à l'interlocuteur dans la langue hongroise], Debrecen, Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai.

- DOSTIE Gaétane, 2007, « La réduplication pragmatique des marqueurs discursifs. De là à là là », *Langue française*, 154, p. 45–60. <https://doi.org/10.3917/lf.154.0045>
- DUCROT Olivier, 1984, *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- EITLER Tamás, 2011a, « Fogysztói diskurzusok a magyar felsőoktatásban: Egyetemi web-helyek multimodális elemzése » [Discours de consommation dans l'enseignement supérieur hongrois : analyse multimodale des sites web universitaires], In : BODA István Károly, MÓNOS Katalin (eds), *Az alkalmazott nyelvészet ma: Innováció, technológia, tradíció*, Budapest, Debrecen, MANYE, Debreceni Egyetem, p. 162–168.
- EITLER Tamás, 2011b, « Egyetemi márkaidentitások szemiózisa » [Sémiosis des identités de marque universitaires], In : SZIRMAI Éva, ÚJVÁRI Edit (eds), *Az identitás szemiotikája. Tanulmányok*, Szeged, SZTE JPGYK, p. 271–285.
- EITLER Tamás, 2012, « Magyarországi egyetemek online kommunikációjának kritikai multimodális elemzése » [Analyse multimodale de la communication en ligne d'universités hongroises], In : TÓTH Andrea (ed.), *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában: XIII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia*, Dunaújváros, Dunaújvárosi Főiskola, p. 133–141.
- ENGWALL Lars, 2008, « Minerva and the media: universities protecting and promoting themselves », In : MAZZA Carmelo et al. (eds), *European Universities in Transition. Issues, Models and Cases*, Cheltenham, Northampton, Edward Elgar, p. 31–48. <https://doi.org/10.4337/9781848441415.00012>
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION, 2023, *The evolution of university autonomy in Hungary. A complementary analysis to University Autonomy in Europe IV: The Scoreboard 2023*, https://www.eua.eu/downloads/publications/2023%20eua%20autonomy%20scorecard_hungary.pdf (Date de consultation : le 30 juin 2024).
- FABER Brenton, 2003, « Creating rhetorical stability is corporate university discourse. Discourse technologies and change », *Written Communication*, 20/4, p. 391–425. <https://doi.org/10.1177/0741088303259869>
- FAIRCLOUGH Norman, 1989, *Language and power*, London, Longman.
- FAIRCLOUGH Norman, 1993, « Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities », *Discourse & Society*, 4/2, p. 133–168. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002002>
- FAIRCLOUGH Norman, 1995, *Critical discourse analysis: the critical study of language*, London, Longman.
- FAIRCLOUGH Norman, 2008, « Global capitalism and change in Higher Education: dialectics of language and practice, technology, ideology », In : EDWARDES Martin (ed.), *Proceedings of the BAAL Annual Conference 2007*, London, Scitsiugnil Press, p. 131–139.
- FAVE-BONNET Marie-Françoise, 2003, « L'évaluation dans les universités en Europe : une décennie de changements », *Revue des sciences de l'éducation*, 29/2, p. 319–336. <https://doi.org/10.7202/011035ar>
- FOREST Frédéric, 2009, « L'entreprise universitaire : l'enfer et le paradis », *Quaderni*, 69, p. 67–74. <https://doi.org/10.4000/quaderni.318>

- FREEMAN Ina, THOMAS Michael, 2005, « Consumerism in education. A comparison between Canada and the United Kingdom », *International Journal of Educational Management*, 19/2, p. 153–177. <https://doi.org/10.1108/09513540510582444>
- GADET Françoise, 2007, *La variation sociale en français*, (Nouvelle édition revue et augmentée), Paris, Ophrys.
- GALATANU Olga, 2006, « Sémantique et élaboration discursive des identités. "L'Europe de la connaissance" dans le discours académique », In : SUOMELA-SALMI Eija, DERVIN Fred (dir.), *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique*, Volume 1, Department of French Studies, University of Turku, p. 121–149.
- GARCIA Sandrine, 2009, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, 33, p. 154–172. <https://doi.org/10.3917/rdm.033.0154>
- GASPARD Jeffrey, ZALOŽNIK Pika, 2011, « Social scientists and the European Neoliberal University: tensions in conceptualizations of the public role of universities », In : TOMANIĆ TRIVUNĐA Ilija et al. (eds), *Critical perspectives on the European mediasphere: the intellectual work of the 2011 ECREA European Media and Communication Doctoral Summer School*, Ljubljana, University of Ljubljana Press, p. 203–215.
- GASPARD Jeffrey, 2013a, « Le discours promotionnel des universités européennes. Homogénéité dans la compétitivité ? », *Mots. Les langages du politique*, 102, p. 53–66. <https://doi.org/10.4000/mots.21281>
- GASPARD Jeffrey, 2013b, « L'européanisation de l'Enseignement supérieur en Europe : une analyse du discours promotionnel en ligne des universités », *Éducation comparée*, 8, p. 127–147.
- GASPARD Jeffrey, 2013c, « Les textes en ligne de présentation d'universités. Du texte descriptif au discours idéologique », *Communication et organisation*, 44, p. 189–202. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4415>
- GEE James Paul, 2011, *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method*, (Third edition), New York, London, Routledge.
- GOSSELIN Laurent, 2010, *Les modalités en français. La validation des représentations*, Amsterdam, New York, Rodopi. <https://doi.org/10.1163/9789042027572>
- GRANGET Lucia, 2005, « La responsabilité sociale des universités à l'heure du savoir comme marchandise », *Communication et organisation*, 26, p. 127–147. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3281>
- GRANGET Lucia, 2006, « Modèles et réalités incertaines de l'Université », *Communication et organisation*, 30, p. 164–186. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3469>
- GRANGET Lucia, 2009, « Les universités en quête de prestige dans le grand jeu de la concurrence : le rôle de la communication marketing et l'impact des palmarès », *Communication et organisation*, 35, p. 149–157. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.793>
- GRANGET Lucia, 2012, « Le communicant d'université : un modèle professionnel (dé)bridé », *Communication et organisation*, 41, p. 181–194. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3802>

- GUIRAUD Pierre, 1958, *L'argot*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GUMPERZ John J., 1982, *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>
- HALÁSZ Gábor, 2009, « A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban » [Les tendances globales de l'enseignement supérieur et des réponses politiques dans les pays de l'OCDE et de l'Union européenne], In : DRÓTOS György, KOVÁTS Gergely (eds), *Felsőoktatás-menedzsment*, Budapest, Aula Kiadó, p. 13–30.
- HALLIDAY Michael A. K., 1978, *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London, Arnold.
- HALLIDAY Michael A. K., MATTHIESSEN Christian M., 2004, *An introduction to functional grammar*, (Third edition), London, Arnold.
- H. VARGA Márta, 2015, « A 'passzív' jelentés és nyelvi kifejezőeszközei a magyarban » [Les éléments d'expression linguistiques de la signification passive dans le hongrois], *Folia Uralica Debreceniensia*, 22, p. 293–310.
- HARRIS Zellig S., 1952, « Discourse Analysis », *Language*, 28, p. 1–30.
<https://doi.org/10.2307/409987>
- JOHNSTONE Barbara, 2008, *Discourse Analysis*, (Second Edition), Oxford, Blackwell.
- KECZER Gabriella, 2020, « Felsőoktatás-irányítási és egyetemi kormányzási trendek Európában » [Tendances de gestion de l'enseignement supérieur et de gouvernance universitaire en Europe], *Educatio*, 29/1, p. 48–63.
<https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.4>
- KELEMEN Jolán (dir.), 1985, *Grammaire du français contemporain*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KELEMEN Jolán, 1988, *De la langue au style. Éléments de linguistique contrastive français-hongrois*, Budapest, Akadémiai Kiadó.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1995, « La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue », *Cahiers de linguistique française*, 16, p. 69–88.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2002, « Système linguistique et ethos communicatif », *Cahiers de praxématique*, 38, p. 35–57. <https://doi.org/10.4000/praxematique.540>
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2014a, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2014b, *L'Énonciation*, (Quatrième édition), Paris, Armand Colin.
- KESZLER Borbála (dir.), 2000, *Magyar grammatika* [Grammaire hongroise], Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KHEOVICHAI Baramée, 2014, « Marketized university discourse: A synchronic and diachronic comparison of the discursive constructions of employer organizations in academic and business job advertisements », *Discourse & Communication*, 8/4, p. 371–390. <https://doi.org/10.1177/1750481314537575>

- KLEIBER Georges, 1986, « Déictiques, embrayeurs, "token-réflexives", symboles indexicaux, etc. : comment les définir ? », *L'Information grammaticale*, 30, p. 3–22. <https://doi.org/10.3406/igram.1986.2122>
- KONTRA Miklós, 2003, *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon* [Langue et société en Hongrie après le changement de régime], Budapest, Osiris Kiadó.
- KOVÁCS Máté, 2012, « A szolgáltató-fogyasztó viszony megjelenése a felsőoktatási diskurzusban egyetemi weblapok elemzésén keresztül » [L'analyse de la relation prestataire de service-client dans le discours de l'enseignement supérieur à travers les sites web universitaires], In : VÁRADI Tamás (ed.), *VI. Alknyelvdok Konferencia kötet*, Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet, p. 112–120.
- KOVÁCS Máté, 2013, « Interkulturális különbségek egyetemi honlapok rektori köszöntőiben » [Différences interculturelles dans les mots des présidents des sites web universitaires], In : GECSÓ Tamás, SÁRDI Csilla (eds), *Nyelvhasználat a médiában*, (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 155.), Budapest, Tinta Könyvkiadó, Kodolányi János Főiskola, p. 107–113.
- KOVÁCS Máté, 2014, « Multimodalitás és interkulturalitás – avagy jelentésteremtés egyetemi weblapokon » [Multimodalité et interculturalité ou comment créer du sens sur des sites web universitaires], In : LADÁNYI Mária et al. (eds), *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák II*, Budapest, Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, Tinta Könyvkiadó, p. 793–799.
- KOVÁCS Máté, 2015a, « Quand le discours reflète son contexte ou quelques pistes de réflexion à propos de la communication universitaire d'aujourd'hui », *Svêt literatura, Analyse de texte – Intertextualité*, p. 274–283.
- KOVÁCS Máté, 2015b, « Nyelvi és vizuális kommunikáció egyetemi weblapokon » [Communication linguistique et visuelle sur des sites web universitaires], In : GECSÓ Tamás, SÁRDI Csilla (eds), *Nyelv és kép*, (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 176.), Budapest, Tinta Könyvkiadó, Kodolányi János Főiskola, p. 120–128.
- KOVÁCS Máté, 2017a, « "Fac bidon", "étudiants fauchés", "orientation à la con"... Comment parle-t-on de la crise de l'éducation ? » In : PLANELLES IVÁNEZ Montserrat, GOUDAILLIER Jean-Pierre (dir.), *Argot et crises*, (InnTrans. Innsbrucker Beiträge zu Sprache, Kultur und Translation 9.), Frankfurt am Main, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, p. 215–224.
- KOVÁCS Máté, 2017b, « Naviguer entre obligation et possibilité : pour une analyse des modalités dans les discours d'accueil des présidents d'université », *Romanica Olomucensia*, 29/1, p. 35–46. <https://doi.org/10.5507/ro.2017.003>
- KOVÁCS Máté, 2020, Vers une redéfinition du registre littéraire : les variétés de langue non standard comme langue de la narration littéraire, In : MUDROCHOVÁ Radka, COURBON Bruno (dir.), *Diversité et variations de la langue française au XXI^e siècle*, Plzeň, NAVA, p. 261–274.
- KREJSLER John, 2006, « Discursive Battles about the Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics », *European Educational Research Journal*, 5/3-4, p. 210–220. <https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.3.210>

- KRIEG-PLANQUE Alice, 2009, *La notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.
<https://doi.org/10.4000/books.pufc.616>
- KRIEG-PLANQUE Alice, 2014, *Analyser les discours institutionnels*, Paris, Armand Colin.
- KRIEG-PLANQUE Alice, OGER Claire, 2010, « Discours institutionnels. Perspectives pour les sciences de la communication », *Mots. Les langages du politique*, 94, p. 91–96.
<https://doi.org/10.4000/mots.19870>
- KRONNING Hans, 2012, « Le conditionnel épistémique : propriétés et fonctions discursives », *Langue française*, 173, p. 83–97. <https://doi.org/10.3917/lf.173.0083>
- KURÁTH Gabriella, TÖRÖCSIK Mária, 2011, « Felsőoktatási marketinghívások » [Enjeux du marketing de l'enseignement supérieur], *Felsőoktatási Műhely*, 2, p. 15–23.
- KWIEK Marek, 2008, « Academic entrepreneurship vs. changing governance and institutional management structures at European universities », *Policy Futures in Education*, 6/6, p. 757–770. <https://doi.org/10.2304/pfie.2008.6.6.757>
- LABOV William, 1991, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LANSTYÁK István, 2009, *A magyar beszélt nyelv sajátosságai* [Particularités de la langue parlée hongroise], Pozsony – Bratislava, Stimul.
- LE GOFFIC Pierre, 1993, *Grammaire de la Phrase Française*, Paris, Hachette.
- LEHMANN Alise, MARTIN-BERTHET Françoise, 2014, *Lexicologie. Sémantique, morphologie et lexicographie*, (4^e édition), Paris, Armand Colin.
- LEMAIRE Nathalie, VAN CAMPENHOUDT Marc, 2013, « La terminologie de l'enseignement supérieur en Belgique francophone transposée dans le système d'intégration européenne. Raisons et conséquences d'une harmonisation linguistique manquée », *Mots. Les langages du politique*, 102, p. 37–52. <https://doi.org/10.4000/mots.21314>
- LE QUERLER Nicole, 2004, « Les modalités en français », *Revue belge de philologie et d'histoire*, 82/3, p. 643–656. <https://doi.org/10.3406/rbph.2004.4850>
- LÉVAI Róbert Sándor, 2011, « A stratégiai gondolkodás helyzete a magyarországi felsőoktatási intézményekben » [La réflexion stratégique dans les établissements d'enseignement supérieur hongrois], In : BORSA Melinda et al. (eds), *Stratégiai gondolkodás a felsőoktatásban*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., p. 95–103.
- LONGHI Julien, 2018, *Du discours comme champ au corpus comme terrain. Contribution méthodologique à l'analyse sémantique du discours*, Paris, L'Harmattan.
- LYNCH Kathleen, 2006, « Neo-liberalism and marketisation: The implications for higher education », *European Educational Research Journal*, 5/1, p. 1–17.
<https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.1.1>
- MAINGUENEAU Dominique, 1999, *L'énonciation en linguistique française*, (2^e édition), Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU Dominique, 2002, « Analysis of an academic genre », *Discourse Studies*, 4/3, p. 319–342. <https://doi.org/10.1177/1461445602004003674>

- MAINGUENEAU Dominique, 2007, « Genres de discours et modes de généricité », *Le français aujourd'hui*, 159, p. 29–35. <https://doi.org/10.3917/lfa.159.0029>
- MAINGUENEAU Dominique, 2009, *Les termes clés de l'analyse du discours*, (Nouvelle édition revue et augmentée), Paris, Seuil.
- MAINGUENEAU Dominique, 2011, « Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours », *Langage et société*, 135, p. 87–99. <https://doi.org/10.3917/lfs.135.0087>
- MAINGUENEAU Dominique, 2013, « Genres de discours et web : existe-t-il des genres web ? », In : BARATS Christine (dir.), *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales*, Paris, Armand Colin, p. 74–97. <https://doi.org/10.3917/arco.barat.2013.01.0074>
- MAINGUENEAU Dominique, 2014a, *Discours et analyse du discours. Une introduction*, Paris, Armand Colin.
- MAINGUENEAU Dominique, 2014b, *Analyser les textes de communication*, (Nouvelle édition revue et augmentée), Paris, Armand Colin.
- MARTINS Carlos Benedito, 2019, « L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation », *Socio. La nouvelle revue des sciences sociales*, 12, p. 205–227. <https://doi.org/10.4000/socio.4805>
- MASQUELIER Bertrand, 2005, « Anthropologie sociale et analyse du discours », *Langage et société*, 114, p. 73–89. <https://doi.org/10.3917/lfs.114.0073>
- MAUTNER Gerlinde, 2005a, « Time to get wired: Using web-based corpora in critical discourse analysis », *Discourse & Society*, 16/6, p. 809–828. <https://doi.org/10.1177/0957926505056661>
- MAUTNER Gerlinde, 2005b, « The Entrepreneurial University: A discursive profile of a higher education buzzword », *Critical Discourse Studies*, 2/2, p. 95–120. <https://doi.org/10.1080/17405900500283540>
- MAYR Andrea, 2008, « Discourses of higher education: Enterprise and institutional change in the university », In : MAYR Andrea (ed.), *Language and power: An introduction to institutional discourse*, London, New York, Continuum, p. 26–45.
- MAZIÈRE Francine, 2015, *L'analyse du discours*, (Troisième édition mise à jour), Paris, Presses Universitaires de France.
- MERCIER Arnaud, 2012, « Dérives des universités, périls des universitaires », *Questions de communication*, 22, p. 197–234. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.6903>
- MEUNIER André, 1974, « Modalités et communication », *Langue française*, 21, p. 8–25. <https://doi.org/10.3406/lfr.1974.5662>
- MIKONYA György, 2014, *Az európai egyetemek története (1230-1700)* [Histoire des universités européennes (1230-1700)], Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- MOLINIER Christian, 2009, « Les Adverbes d'énonciation. Comment les définir et les sous-classifier ? », *Langue française*, 161, p. 9–21. <https://doi.org/10.3917/lf.161.0009>

- MONTE Michèle, 2011, « Modalités et modalisation : peut-on sortir des embarras typologiques ? », *Modèles linguistiques*, 64, p. 85–101. <https://doi.org/10.4000/ml.353>
- MONTE Michèle, RÉMI-GIRAUD Sylvianne, 2013, « Les réformes dans l'enseignement supérieur et la recherche. Mots, discours, représentations », *Mots. Les langages du politique*, 102, p. 7–19. <https://doi.org/10.4000/mots.21244>
- MORPHEW Christopher, HARTLEY Matthew, 2006, « Mission Statements: A Thematic Analysis of Rhetoric Across Institutional Type », *The Journal of Higher Education*, 77/3, p. 456–471. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0025>
- MUSSELIN Christine, 2008, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, p. 13–24. <https://doi.org/10.3917/crui.039.0013>
- MUSSELIN Christine, 2009, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 33, p. 69–91. <https://doi.org/10.3917/rdm.033.0069>
- NAGY Andrea, 2011a, « Êtes-vous accros des hebdos ? Le best of du lexique de la presse française », *Revue d'Études Françaises*, 16, p. 215–222.
- NAGY Andrea, 2011b, « A névmási referencia pragmatikai megközelítése a francia nyelvű szakirodalomban » [L'approche pragmatique de la référence pronominale dans la littérature spécialisée de langue française], *Officina Textologica*, 16, p. 109–115.
- NEAVE Guy, 2003, « Les études supérieures à l'université aujourd'hui », *Revue des sciences de l'éducation*, 29/2, p. 397–414. <https://doi.org/10.7202/011039ar>
- NÉTANGE Héloïse, 2011, « Stratégies de communication des universités francophones sur le Web 2.0 », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, p. 12–14. <https://doi.org/10.4000/ries.1022>
- NEYRAT Frédéric, 2008, « Enseignement supérieur : la grande transformation ? », *Mouvements*, 55–56, p. 62–71. <https://doi.org/10.3917/mouv.055.0062>
- OGER Claire, OLLIVIER-YANIV Caroline, 2003, « Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels », *Mots. Les langages du politique*, 71, p. 125–144. <https://doi.org/10.4000/mots.8423>
- OGER Claire, 2005, « L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques », *Langage et société*, 114, p. 113–128. <https://doi.org/10.3917/lis.114.0113>
- OGIEN Albert, 2009, « Métamorphose de l'autonomie : l'université, de la rationalisation à la concurrence », *Quaderni*, 69, p. 11–26. <https://doi.org/10.4000/quaderni.309>
- OSMAN Hajibah, 2008, « Re-branding academic institutions with corporate advertising: a genre perspective », *Discourse & Communication*, 2/1, p. 57–77. <https://doi.org/10.1177/1750481307085577>
- OSZETZKY Éva, 2003, *Lexicologie et enseignement du français. Étude contrastive français-hongrois*, (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXVI.), Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- PÈNE Sophie, 2008, « Comment changer sans innover. La performance de l'autonomie », *Mouvements*, 55–56, p. 82–91. <https://doi.org/10.3917/mouv.055.0082>

- PERROT Jean et al. (dir.), 2005, *Magyar-francia kéziszótár* [Dictionnaire hongrois-français], Szeged, Grimm Kiadó.
- PETE István, 2002, « A nyelvi modalitás három fő típusának hierarchiája a magyarban » [La hiérarchie des trois principaux types de modalités linguistiques dans le hongrois], *Magyar Nyelv*, 98/2, p. 173–191.
- PINCHON Jacqueline, 1986, *Morphosyntaxe du français. Étude de cas*, Paris, Hachette.
- PINTO Vanessa, 2008, « "Démocratisation" et "professionnalisation" de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, 55-56, p. 12–23. <https://doi.org/10.3917/mouv.055.0012>
- PIRES Mat, 2004, « Usages et stratégies de tutoiement dans l'écrit public », *Langage et société*, 108, p. 27–56. <https://doi.org/10.3917/lis.108.0027>
- PLANTIN Christian, 1996, *L'Argumentation*, Paris, Le Seuil.
- PLANTIN Christian, 2002, « Argumentation studies and discourse analysis: the French situation and global perspectives », *Discourse Studies*, 4/3, p. 343–368. <https://doi.org/10.1177/14614456020040030501>
- POISSON Yves, 1991, *La recherche qualitative en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- POLLET Marie-Christine, 1997, « Discours universitaires ou genre académique : l'explicatif comme zone de (dis)continuité », *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75/3, p. 771–787. <https://doi.org/10.3406/rbph.1997.4195>
- PUSZTAI Ferenc (dir.), 2014, *Magyar értelmező kéziszótár* [Dictionnaire de la langue hongroise], Budapest, Akadémiai Kiadó.
- RASTIER François, 1989, *Sens et textualité*, Paris, Hachette.
- RAVINET Pauline, 2009, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et sociétés*, 24, p. 29–44. <https://doi.org/10.3917/es.024.0029>
- REUTNER Ursula, 2010, « De nobis ipsis silemus ? Les marques de personne dans l'article scientifique », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 41, p. 79–102. <https://doi.org/10.4000/lidil.3013>
- REY-DEBOVE Josette, REY Alain (dir.), 2011, *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*, Paris, Le Robert.
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, 2004, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.
- RINNE Risto, KOIVULA Jenni, 2005, « La place nouvelle de l'université et le choc des valeurs. L'université entrepreneuriale dans la société européenne du savoir : aperçu sur les publications », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 17/3, p. 99–132. <https://doi.org/10.1787/hemp-v17-art20-fr>
- ROUSSEAU André, 2000, « La longue aventure de l'impersonnel », *Cahiers de l'ILSL*, 12, p. 219–233. <https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.2000.1828>
- SAARINEN Taina, 2008, « Persuasive presuppositions in OECD and EU higher education policy documents », *Discourse Studies*, 10/3, p. 341–359. <https://doi.org/10.1177/1461445608089915>

- SAARINEN Taina, 2009, « Brève histoire de la qualité dans la politique européenne de l'enseignement supérieur : analyse des discours sur la qualité et de leurs conséquences sur les changements de politique », *Éducation et sociétés*, 24, p. 79–92. <https://doi.org/10.3917/es.024.0079>
- SALMI Jamil, SAROYAN Alenoush, 2007, « Les palmarès d'universités comme moyens d'action : usages et abus », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 19, p. 33–74. <https://doi.org/10.1787/hemp-v19-art10-fr>
- SANIGAR Mary Alice, 2013, « *Selling an Education*. Universities as commercial entities: a corpus-based study of university websites as self-promotion », *Leeds Working Papers in Linguistics and Phonetics*, 18, p. 85–114.
- SAUNTSON Helen, MORRISH Liz, 2011, « Vision, values and international excellence: the “products” that university mission statements sell to students », In : MOLESWORTH Mike et al. (eds), *The Marketisation of Higher Education and the Student as Customer*, London, New York, Routledge, p. 73–85.
- SCHELBLE James Terence, 2006, « The marketization of higher education in Hungary », *Hungarian Studies*, 20/2, p. 253–354. <https://doi.org/10.1556/HStud.20.2006.2.6>
- SCHOLZ Ronny, ANGERMULLER Johannes, 2013, « Au nom de Bologne ? Une analyse comparative des discours politiques sur les réformes universitaires en Allemagne et en France », *Mots. Les langages du politique*, 102, p. 21–36. <https://doi.org/10.4000/mots.21245>
- SCOTT John C., 2006, « The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations », *The Journal of Higher Education*, 77/1, p. 1–39. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0007>
- SEARLE John, 1969, *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SHATTOCK Michael, 2000, « Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self reliance », *Tertiary Education and Management*, 6/2, p. 93–104. <https://doi.org/10.1080/13583883.2000.9967015>
- STAVROU Sophia, 2013, « Des discours politiques au discours de l'évaluation. Autour de la réforme des formations universitaires », *Mots. Les langages du politique*, 102, p. 85–102. <https://doi.org/10.4000/mots.21357>
- STAMELOS Yorgos, 2003, « La construction d'un espace européen d'enseignement supérieur : rétrospective, situation actuelle et perspectives », *Revue des sciences de l'éducation*, 29/2, p. 277–296. <https://doi.org/10.7202/011033ar>
- SWALES John, 1990, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SWALES John, 2004, *Research Genres – Exploration and Application*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SZABÓ Dávid, 1997, « A francia argó » [L'argot français], In : KIS Tamás (ed.) *A szlengkutató útjai és lehetőségei*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, p. 159–181.

- SZABÓ Dávid, 2004, *L'argot des étudiants budapestois*, Paris, L'Harmattan.
- SZABÓ Dávid, 2011, « Dictionnaire de spécialité – dictionnaire général : le problème des équivalents dans un dictionnaire d'argot bilingue », *Revue d'Études Françaises*, 16, p. 127–135.
- SZIKSZAINÉ NAGY Irma, 2004, *Leíró magyar szövegtan* [Études de linguistique descriptive textuelle hongroise], Budapest, Osiris Kiadó.
- TÁTRAI Szilárd, 2010, « Áttekintés a deixisről » [Aperçu sur la deixis], *Magyar Nyelvőr*, 134/2, p. 211–233.
- TAUVERON Matthias, 2013, « Excellence. Une analyse logométrique », *Mots. Les langages du politique*, 102, p. 121–138. <https://doi.org/10.4000/mots.21387>
- TEO Peter, 2007, « The marketisation of higher education: A comparative case study of two universities in Singapore », *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*, 1/1, p. 95–111.
- THOLEN Gerbrand, 2022, *Modern Work and the Marketisation of Higher Education*, Bristol, Bristol University Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447355274.001.0001>
- TOMÁŠKOVÁ Renáta, 2015a, « A walk through the multimodal landscape of university websites », *Brno Studies in English*, 41/1, p. 77–100. <https://doi.org/10.5817/BSE2015-1-5>
- TOMÁŠKOVÁ Renáta, 2015b, « The genre of university website presentations: Constructing a picture through voices », In : SATZGER Axel et al. (eds), *Fachkommunikation im Wandel – The Changing Landscape of Professional Discourse*, Ostrava, Universitas Ostraviensis, p. 91–104.
- TRUDGILL Peter, 2000, *Sociolinguistics. An introduction to language and society*, (Fourth edition), London, Penguin Books.
- VAN DIJK Teun A., 2014, *Discourse and knowledge. A sociocognitive approach*, Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107775404>
- VÁSQUEZ Consuelo, CORDELIÉ Benoît, SERGI Viviane, 2013, « Pratiques de branding en contexte universitaire. Une approche processuelle de la marque », *Études de communication*, 40, p. 93–110. <https://doi.org/10.4000/edc.5143>
- VATIN François, 2011, « Massification ou démocratisation de l'enseignement supérieur ? Un débat mal posé », *Les nouvelles d'Archimède*, 56, p. 17–20.
- VERES Pál, GOLOVICS József, 2016, « Új szereplők a magyar felsőoktatásban: Kancellári rendszer és konzisztórium » [Nouveaux participants dans l'enseignement supérieur hongrois : le système du chancelier et le consistoire], In : KOVÁTS Gergely (ed.), *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások*, Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, p. 7–22.
- VINOKUR Annie, 2008, « Vous avez dit «autonomie» ? », *Mouvements*, 55-56, p. 72–81. <https://doi.org/10.3917/mouv.055.0072>

- WHITE Morgan, 2018, « Student partnership, trust and authority in universities », *Educational Philosophy and Theory*, 50, p. 163–173.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1153451>
- WILMET Marc, 1997, *Grammaire critique du Français*, Paris, Hachette.
- YAGUELLO Marina, 2003, « La grammaire », In : YAGUELLO Marina (dir.) *Le grand livre de la langue française*, Paris, Seuil, p. 153–258.
- YANG Rui, 2003, « Globalisation and higher education development: a critical analysis », *International Review of Education*, 49/3-4, p. 269–291.
<https://doi.org/10.1023/A:1025303303245>
- ZHANG Yiqiong, O'HALLORAN Kay L., 2012, « The gate of the gateway: A hypermodal approach to university homepages », *Semiotica*, 190, p. 87–109.
<https://doi.org/10.1515/sem-2012-0041>
- ZHANG Yiqiong, O'HALLORAN Kay L., 2013, « "Toward a global knowledge enterprise": university websites as portals to the ongoing marketization of higher education », *Critical Discourse Studies*, 10/4, p. 468–485.
<https://doi.org/10.1080/17405904.2013.813777>
- ZUFFEREY Sandrine, MOESCHLER Jacques, 2012, *Initiation à l'étude du sens. Sémantique et pragmatique*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions.
<https://doi.org/10.3917/sh.zuffe.2012.01>

Index des principales notions linguistiques

A

- Acronyme 48, 117, 163, 164, 166, 178, 218
Actant 48, 94, 95, 96, 97, 113, 156, 157, 158, 159, 194, 195, 208, 209, 210, 219
Acte de langage 47, 57, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 145, 177, 219
Acte d'énonciation 57, 79, 80, 81, 83, 112, 129, 135, 138, 140, 147, 199, 220
Adjectif 9, 30, 60, 75, 78, 85, 86, 90, 94, 102, 108, 112, 141, 143, 151, 154, 156, 165, 166, 189, 199, 201, 205, 206, 207, 214
Adverbe 79, 80, 81, 89, 90, 138, 139, 140, 141, 147, 148, 151, 154, 172, 198, 201, 203, 204, 205
Agent 31, 94, 95, 97, 101, 113, 157, 158, 196, 197, 210, 215, 220
Analyse actancielle 66, 94, 97, 117, 156, 159, 178, 186, 208, 216, 220
Analyse contrastive 10, 39, 44, 45
Analyse du discours 10, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49
Analyse du genre 10, 28, 39, 42, 43, 44, 47, 54
Anaphore
 lexicale fidèle 75, 113
 lexicale infidèle 75, 113
 pronominale 73, 74
Anglicismes 48, 117, 167, 168, 169, 178, 221
Antécédent 74, 75, 98
Aphérèse 171
Apocope 168, 170, 171, 213
Apostrophe 57, 129
Attribut 99
Auxiliaire 87, 92, 130, 149, 154, 202, 206

B

- Bénéficiaire 19, 31, 94, 96, 97, 113, 157, 158, 159, 178, 197, 208, 209, 210, 216, 217, 220

C

- Co-énonciateur 47, 48, 51, 56, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 78, 79, 83, 84, 113, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 143, 144, 145, 146, 177, 178, 181, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 215, 221, 222
Cohérence 36, 97, 159
Cohésion 36, 73, 74, 75, 78
Complément
 circonstanciel 99, 211, 212
 d'agent 101
 de phrase 147

Conditionnel 87, 153
Conjonction 175
Construction
 clivée 101, 161
 impersonnelle 86
 passive 48, 86, 191, 192, 193, 195, 197, 215, 219
Coréférence 73, 75, 76, 77, 78, 113, 218
Coréférentiel 75, 76, 77, 78

D

Déclaratif 83, 84, 144, 146, 199, 200
Déictiques
 spatiaux 48, 66, 68, 78, 79, 81, 82, 112, 117, 138, 141, 142, 143, 178, 185, 186, 191,
 197, 198, 199, 215, 219, 220, 222
 temporels 48, 66, 78, 79, 80, 81, 112, 117, 138, 140, 141, 178, 185, 186, 197, 198,
 199, 215, 219, 220, 222
Désinence verbale 67, 68, 69, 70, 78, 95, 125, 127, 130, 132, 137, 168, 187, 188
Déterminant
 défini 168
 démonstratif 75, 141, 143
 possessif 71, 72, 78, 133, 134, 135, 136, 137, 156, 177, 190
Discours rapporté
 au style direct 112, 176, 177
 au style indirect 177
Dislocation 98, 99, 100, 101, 173, 174, 212

E

Ellipse 172
Embrayeur 67
Emprunt 28, 29, 31, 32, 48, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 167, 168, 170, 171, 220, 221
Énonciateur 32, 47, 48, 51, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
 87, 89, 90, 94, 97, 101, 104, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 128,
 129, 130, 133, 134, 135, 137, 138, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 159, 161, 163,
 177, 178, 181, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 204,
 205, 210, 215, 219, 221
Énumération 185, 201, 204
Épithète 77
Exclamatif 83, 84, 144
Extraction 161

G

Genre de discours 11, 32, 36, 42, 43, 47, 49, 50, 53, 101, 112, 113, 215, 219, 220, 221, 222

Gérondif 98, 212

Groupe

adverbial 100

nominal 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 86, 96, 98, 100, 101, 133, 138, 140, 160, 162, 198, 203, 218

nominal suffixé 79, 80, 100, 140, 198, 203

postpositionnel 80, 140

prépositionnel 80, 138

verbal 100

I

Impératif 83, 84, 122, 123, 124, 144, 145, 166

Infinitif 193, 200

Injonctif 83, 144, 200, 206

Instrumental 95, 96, 157, 158, 158, 208, 209, 210, 216, 220

Interrogatif 83, 144, 145, 146, 173, 200

Inversion du sujet 173

J

Jargon 170, 214, 216, 219, 222

L

Langue parlée 172, 173, 174, 176, 178, 219, 222

Locution adverbiale 147

M

Métaphore 170, 171

Mise en relief 101, 161, 163, 178

Modalités

appréciatives 89, 90, 91, 94, 113, 150, 156, 178, 204, 208, 215

bouliques 91, 94, 113, 151, 152, 153, 156, 178, 205, 206, 208, 215

d'énoncé 48, 83, 84, 146, 200

d'énonciation 48, 83, 143, 199

déontiques 91, 92, 93, 113, 152, 153, 154, 155, 156, 178, 206, 207, 208, 215, 220

du message 191

épistémiques 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 113, 146, 147, 148, 149, 150, 156, 178, 201, 202, 203, 208, 215, 220

Mouvement rhétorique 54, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 71, 112, 218, 221, 222

N

Négation 93, 154

Nominalisation 28, 29, 31, 48, 191, 193, 194, 195, 197, 215, 219

Nous de sympathie 132

O

Objet

direct 94, 95, 96, 101, 157, 158, 159, 162, 174, 177, 208, 209, 210

indirect 94, 95, 96, 97, 157, 158, 159, 208, 209, 210

premier 94, 95, 96, 156, 157, 158, 159, 208, 209, 210

second 94, 95, 96, 156, 157, 158, 159, 208, 209

Optatif 83, 144, 199

P

Participe passé 100, 167

Passif 162, 196, 212, 213

Périphrase verbale 86

Postposition 69, 130, 132, 137, 187

Préposition 95, 157, 209

Présentatif 81, 141

Préverbe 81

Procédés d'impersonnalisation 48, 186, 191, 196, 197, 215

Pronom

adverbial 81, 82, 142, 199

démonstratif 174

interrogatif 173

personnel 29, 31, 67, 68, 70, 71, 73, 78, 125, 126, 127, 129, 137, 157, 172, 174, 177, 187, 188

réfléchi 177, 200

indéfini 74

suffixé 69, 78, 130, 132

Propos 97, 98, 99, 100, 101, 159, 160, 161, 162, 163, 211, 212, 213

Proposition

circonstancielle 160

incise 86

infinitive 162

participe présent 213

principale 177

relative 160

R

Registre

familier 102, 103, 104, 113, 169, 170, 171, 172, 176, 178, 213, 214, 216, 219, 222

littéraire 102, 103, 104, 113, 169, 170, 171, 172, 213, 214, 216, 219, 222

populaire 170, 171

soutenu 102, 103, 104, 113, 169, 170, 171, 172, 214, 216, 219, 222

vieilli 102, 103, 104, 113, 169, 170

Registres de langue 44, 48, 66, 101, 102, 103, 104, 113, 117, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 178, 186, 213, 214, 216, 218, 219, 222

Résultatif 97, 159, 209

Rôles sémantiques 31, 48, 94, 95, 96, 97, 113, 178, 219

S

Sigle 48, 76, 77, 117, 163, 164, 165, 166, 178, 218

Situation d'énonciation 48, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 78, 79, 81, 131, 133, 137, 181, 185, 189

Sociolinguistique 10, 39, 43, 44, 102, 128, 129, 130

Source 95, 157, 209

Structure thématique 48, 66, 97, 98, 99, 100, 101, 113, 117, 159, 162, 163, 178, 186, 210, 213, 216, 218

Subordonnée

circonstancielle causale 161

circonstancielle finale 161

complétive 177

Substantif 59, 71, 72, 75, 77, 78, 86, 87, 88, 93, 94, 98, 102, 103, 104, 112, 134, 135, 136, 137, 148, 149, 150, 155, 156, 166, 190, 202, 206, 207, 214

Suffixe possessif 71, 72, 78, 134, 137, 190

Sujet 84, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 126, 127, 156, 157, 158, 159, 160, 173, 174, 191, 192, 193, 196, 197, 200, 201, 208, 209, 210, 211, 215, 216

Superlatif 29, 33, 108

T

Thème 97, 98, 99, 100, 101, 159, 160, 161, 162, 163, 211, 212, 213

Totalité distributive 74

Troncation 168, 170, 171, 214

Types de phrases 83, 144, 145, 146, 199, 200

V

Valence 94, 156, 208

Verbe d'existence 87, 193

Voix passive 31, 101, 162, 163, 178, 196, 212, 213

Vous pluriel 71, 131, 133, 222

Vous singulier 67, 73, 129, 130, 133, 222

Index des tableaux

Tableau 1. Le corpus – Universités françaises	46
Tableau 2. Le corpus – Universités hongroises	46
Tableau 3. Longueur des mots des présidents	52
Tableau 4. Mouvements rhétoriques dans les mots des présidents	55
Tableau 5. Présence chiffrée des mouvements rhétoriques dans les mots des présidents	65
Tableau 6. Présence de l'énonciateur dans les mots des présidents.....	69
Tableau 7. Présence du co-énonciateur dans les mots des présidents	70
Tableau 8. Expression des propriétés de l'énonciateur dans les mots des présidents	72
Tableau 9. Expression des propriétés du co-énonciateur dans les mots des présidents	73
Tableau 10. Déictiques temporels dans les mots des présidents français	80
Tableau 11. Déictiques temporels dans les mots des présidents hongrois	80
Tableau 12. Types de phrases dans les mots des présidents	83
Tableau 13. Registres de langue dans les mots des présidents français.....	102
Tableau 14. Registres de langue dans les mots des présidents hongrois	103
Tableau 15. Éléments empruntés au discours managérial et économique dans les mots des présidents.....	105
Tableau 16. Éléments empruntés au discours européen sur l'enseignement supérieur dans les mots des présidents.....	108
Tableau 17. Longueur des hypertextes s'adressant aux étudiants.....	116
Tableau 18. Présence de l'énonciateur dans les hypertextes	128
Tableau 19. Présence du co-énonciateur dans les hypertextes	133
Tableau 20. Expression des propriétés de l'énonciateur dans les hypertextes.....	135
Tableau 21. Expression des propriétés du co-énonciateur dans les hypertextes	137
Tableau 22. Déictiques temporels dans les hypertextes français.....	138
Tableau 23. Déictiques temporels dans les hypertextes hongrois.....	140
Tableau 24. Noms des universités dans les hypertextes	164
Tableau 25. Registres de langue dans les hypertextes français	169
Tableau 26. Registres de langue dans les hypertextes hongrois.....	171
Tableau 27. Longueur des descriptifs de programmes de formation	182
Tableau 28. Structure des descriptifs de programmes de formation	185
Tableau 29. Présence de l'énonciateur dans les descriptifs	188
Tableau 30. Présence du co-énonciateur dans les descriptifs	189
Tableau 31. Expression des propriétés de l'énonciateur dans les descriptifs.....	190
Tableau 32. Expression des propriétés du co-énonciateur dans les descriptifs	190
Tableau 33. Registres de langue dans les descriptifs français.....	213
Tableau 34. Registres de langue dans les descriptifs hongrois	214
Tableau 35. Les substantifs les plus fréquents dans les mots des présidents.....	251

Tableau 36. Les adjectifs les plus fréquents dans les mots des présidents	251
Tableau 37. Les substantifs les plus fréquents dans les hypertextes.....	253
Tableau 38. Les adjectifs les plus fréquents dans les hypertextes	253
Tableau 39. Les substantifs les plus fréquents dans les descriptifs.....	255
Tableau 40. Les adjectifs les plus fréquents dans les descriptifs	255

Index des figures

Figure 1. Structure d'une phrase typique dans les mots des présidents français.....	99
Figure 2. Extrait du site web de l'Université Corvinus de Budapest.....	131
Figure 3. Extrait du site web de l'Université Széchenyi István.....	139
Figure 4. Extrait du site web de l'Université Savoie Mont Blanc.....	145
Figure 5. Extrait du site web de l'Université Grenoble Alpes.....	167
Figure 6. Extrait du site web de l'Université Toulouse 1 Capitole.....	173
Figure 7. Extrait du site web de l'Université de Miskolc.....	175
Figure 8. Extrait du site web de l'Université de Strasbourg.....	184
Figure 9. Extrait du site web de l'Université de Debrecen.....	184
Figure 10. Nuage de mots – Mots des présidents français.....	252
Figure 11. Nuage de mots – Mots des présidents hongrois.....	252
Figure 12. Nuage de mots – Hypertextes français.....	254
Figure 13. Nuage de mots – Hypertextes hongrois.....	254
Figure 14. Nuage de mots – Descriptifs français.....	256
Figure 15. Nuage de mots – Descriptifs hongrois.....	256

Annexes

Les mots des présidents

ANALYSE LEXICOMÉTRIQUE²⁷⁵

Tableau 35. Les substantifs les plus fréquents dans les mots des présidents

Mots des présidents français		Mots des présidents hongrois	
Lemme	Fréquence	Lemme	Fréquence
université	59	egyetem (<i>université</i>)	85
étudiant	19	intézmény (<i>établissement</i>)	29
formation	19	hallgató (<i>étudiant</i>)	27
recherche	17	képzés (<i>formation</i>)	21
campus	11	tudás (<i>connaissance</i>)	12
excellence	10	honlap (<i>site web</i>)	11
monde	10	kar (<i>faculté</i>)	11
réussite	9	program (<i>programme</i>)	10
insertion	8	kutatás (<i>recherche</i>)	8
projet	8	oktatás (<i>enseignement</i>)	8

Tableau 36. Les adjectifs les plus fréquents dans les mots des présidents

Mots des présidents français		Mots des présidents hongrois	
Lemme	Fréquence	Lemme	Fréquence
international	10	felsőoktatási (<i>relatif à l'enseignement supérieur</i>)	16
professionnel	9	nemzetközi (<i>international</i>)	13
scientifique	8	oktatási (<i>relatif à l'enseignement</i>)	11
culturel	7	magas (<i>haut</i>)	10
économique	7	képzési (<i>relatif à la formation</i>)	9
meilleur	7	kutatási (<i>relatif à la recherche</i>)	9
grand	6	magyar (<i>hongrois</i>)	9
social	6	nagy (<i>grand</i>)	8
fort	5	szellemi (<i>intellectuel</i>)	8
universitaire	4	tudományos (<i>scientifique</i>)	7

275 Pour l'analyse lexicométrique du corpus français, nous avons eu recours à AnaText 2.3, outil gratuit et disponible en ligne (<http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/anaText>) qui emploie Treetagger pour étiqueter le texte. Étant donné que ce logiciel n'est pas capable de lemmatiser les données du corpus hongrois pour des raisons typologiques, nous avons utilisé le traitement de texte Word pour établir des listes de fréquence.



Figure 10. Nuage de mots – Mots des présidents français



Figure 11. Nuage de mots – Mots des présidents hongrois

Hypertextes s'adressant aux étudiants

ANALYSE LEXICOMÉTRIQUE

Tableau 37. Les substantifs les plus fréquents dans les hypertextes

Hypertextes français		Hypertextes hongrois	
Lemme	Fréquence	Lemme	Fréquence
université	120	egyetem (<i>université</i>)	94
étudiant	70	hallgató (<i>étudiant</i>)	80
orientation	55	információ (<i>information</i>)	33
formation	54	program (<i>programme</i>)	31
étude	48	intézmény (<i>établissement</i>)	29
année	39	központ (<i>centre</i>)	29
information	39	lehetőség (<i>possibilité</i>)	29
inscription	35	tanulmány (<i>études</i>)	20
projet	27	kar (<i>faculté</i>)	20
rentrée	26	képzés (<i>formation</i>)	19

Tableau 38. Les adjectifs les plus fréquents dans les hypertextes

Hypertextes français		Hypertextes hongrois	
Lemme	Fréquence	Lemme	Fréquence
professionnel	39	egyetemi (<i>universitaire</i>)	46
universitaire	28	hallgatói (<i>relatif aux étudiants</i>)	33
différent	15	fontos (<i>important</i>)	21
nouveau	14	felvételi (<i>relatif au processus d'admission</i>)	20
actif	13	tanulmányi (<i>relatif aux études</i>)	14
sportif	12	felsőoktatási (<i>relatif à l'enseignement supérieur</i>)	13
personnel	10	információs (<i>relatif aux informations</i>)	13
social	9	megfelelő (<i>convenable</i>)	9
supérieur	8	nemzetközi (<i>international</i>)	9
international	7	szakmai (<i>professionnel</i>)	9

Descriptifs de programmes de formation

ANALYSE LEXICOMÉTRIQUE

Tableau 39. Les substantifs les plus fréquents dans les descriptifs

Descriptifs français		Descriptifs hongrois	
Lemme	Fréquence	Lemme	Fréquence
langue	58	ismeret (<i>connaissances</i>)	100
formation	53	képzés (<i>formation</i>)	74
étudiant	46	kredit (<i>crédit</i>)	66
licence	45	nyelv (<i>langue</i>)	46
enseignement	44	szakirány (<i>parcours</i>)	37
étude	38	anglisztika (<i>études anglaises</i>)	31
métier	36	szakképzettség (<i>qualification</i>)	22
année	31	cél (<i>objectif</i>)	22
parcours	29	kreditérték (<i>valeur en crédit</i>)	21
culture	26	hallgató (<i>étudiant</i>)	21

Tableau 40. Les adjectifs les plus fréquents dans les descriptifs

Descriptifs français		Descriptifs hongrois	
Lemme	Fréquence	Lemme	Fréquence
anglais	49	angol (<i>anglais</i>)	67
étranger	36	képzési (<i>relatif à la formation</i>)	63
professionnel	28	szakmai (<i>professionnel</i>)	43
anglophone	23	kulturális (<i>culturel</i>)	24
français	22	elméleti (<i>théorique</i>)	23
culturel	14	nyelvi (<i>relatif à la langue</i>)	23
oral	11	üzleti (<i>relatif aux affaires</i>)	19
international	11	általános (<i>général</i>)	19
littéraire	10	gyakorlati (<i>pratique</i>)	19
continu	9	gazdasági (<i>économique</i>)	18

ISBN 978-963-489-770-5



9 789634 897705

Ce livre propose une analyse de la manière dont l'environnement social, économique et culturel de l'enseignement supérieur, en constante évolution, exerce un impact sur la communication en ligne des universités. Il s'appuie sur l'étude d'un corpus composé de sites web universitaires français et hongrois et se concentre essentiellement sur trois genres de discours présents sur ces sites : les mots des présidents d'université, les hypertextes s'adressant aux étudiants et les descriptifs de programmes de formation. L'analyse permet d'identifier un large éventail de caractéristiques linguistiques que les établissements d'enseignement supérieur utilisent pour se forger une image positive, en mettant en avant leurs nouveaux rôles dans la société, et pour créer un profil d'étudiant idéal. Une attention particulière est également accordée à la façon dont les universités s'adressent aux étudiants et tentent d'établir une relation personnelle avec eux. Par ailleurs, les sites web universitaires empruntent des éléments à différents discours (économique, managérial, celui de l'Union européenne, etc.) afin de décrire la réalité contemporaine des établissements d'enseignement supérieur.



ELTE | BTK
BŐLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR



ELTE | EÖTVÖS
KIADÓ
Az ELTE hivatalos könyvkiadója

