

Cite as: Deroey, K. L. B., Huemer, B., & Lejot, E. (2019). The discourse structure of literature review paragraphs: a multilingual study. In B. Huemer, E. Lejot, & K. L. B. Deroey (Eds.), *Academic writing across languages: multilingual and contrastive approaches in higher education* (pp. 149-177). Vienna: Böhlau Verlag.

THE DISCOURSE STRUCTURE OF LITERATURE REVIEW PARAGRAPHS: A MULTILINGUAL STUDY

Katrien L. B. Deroey, Birgit Huemer, Eve Lejot

ABSTRACT

This paper examines literature reviews in 12 master's dissertations written in German, English and French. Specifically, we analysed the discourse structure of 155 paragraphs to assess the extent to which students manage to write a coherent review combining literature reports with their own 'voice'. The study was motivated by the design of a multilingual academic writing course at the University of Luxembourg Language Centre. The analysis distinguished three main discourse elements, nl. report, discussion and text organization. The data reveal considerable variation in the frequency with which these combine to form different paragraph types. However, in all three languages, report discourse uses the same quotation and reformulation strategies and tends to employ 'list' structures with few cohesive links. Discussion elements are generally not elaborated and the writer's voice is weak. Text organization uses the same linguistic strategies and is mainly used to orientate readers rather than to summarize or signal transitions. Pedagogical implications for multilingual academic writing courses are discussed.

1 INTRODUCTION

This paper reports on the discourse structure of literature review paragraphs in 12 master's dissertations written in German, English and French at the multilingual University of Luxembourg (Grand Duchy of Luxembourg). The study forms part of our work at the Language Centre to design a multilingual pedagogical concept for a joint academic writing course in these three University languages.

The central role of the literature review in master's dissertations is evident from this summary of what a master's dissertation should demonstrate (Paltridge & Starfield, 2007, p. 56, my emphasis):

'an original investigation or *the testing of ideas*'; 'competence in independent work or experimentation'; 'an *understanding of appropriate techniques* as well as *their limita-*

tions'; 'an expert *knowledge of the published literature* on the topic under investigation'; 'evidence of the ability to make *critical use of published work* and source materials'; 'an *appreciation of the relationship between the research topic and the wider field of knowledge*'; and 'the ability to present the work at an appropriate level of literary quality'.

Its role in the dissertation can be described as follows:

A dissertation literature review should clearly articulate what research needs be done in a field and why it is important, articulate the practical significance of the research, synthesize prior research to gain a new perspective on it, and critically analyze the research methods used. (Hart, 1998, as cited in Boote & Beile, 2005, p. 5)

From this we can conclude that the dissertation literature review (also known as 'theoretical framework' or 'background') serves not only to display knowledge but also to transform it (Petrić, 2007); in other words, the writer should both introduce the literature and enter into a dialogue with it (Swales, 2014).

Considering the above dissertation criteria and literature review functions, it is surprising that most literature review guidelines and citation research does not venture far beyond the mechanics of citation, i.e. how to cite, paraphrase, summarize and avoid plagiarism. While these skills are essential, it will be readily understood that the composition of an effective literature review requires mastery of a more complex set of skills. On the one hand, writers need to make strategic decisions about the literature to include and how to organize it convincingly and coherently (Bitchener & Turner, 2011; Feak & Swales, 2009; Kwan, 2008). In this regard, Bitchener and Turner (2011, p. 125) cite reports of supervisors' complaints about the lack of coherence in the way ideas and arguments are developed: the order of points is ineffective and transitions are often missing. On the other hand, writers need to integrate their own 'voice', positioning themselves with regard to the literature (cf. Cadman, 1997), something which students are said to struggle with even more in the context of second language (L2) writing (Paltridge & Starfield, 2007). Reported difficulties include entering into a dialogue with the literature, integrating their own research into the literature review, presenting their own perspective on the literature, distinguishing clearly between their own voice and others', and adopting and expressing a critical stance (Angelova & Riazantseva, 1999; Cadman, 1997; Murray, 2011; Petrić, 2007; Pollet & Piette, 2002; Swales, 2014).

Citation practice has also been found to vary with writers' linguistic and cultural backgrounds (Hua & Wang, 2014; Gil-Salom & Soler-Monreal, 2014; Rowley-Jolivet & Carter-Thomas, 2014). As regards cross-linguistic and cross-cultural vari-

ation specifically, Rowley-Jolivet and Carter-Thomas' (2014) examination of citation practice by expert French researchers publishing in English showed that the influence of French citation conventions and language was reflected in their English citation structures and strategies, leading to unclear reference and weakened arguments. Hua and Wang (2014) report that cross-linguistic differences in citation practice in their English and Chinese research article corpus could be attributed to 'culture-specific epistemologies, ethnolinguistic norms of communication, culturally valued, interpersonal relationships, and their complex interactions' (p. 14). They found the Chinese writers were less likely to enter into a dialogue with the literature, using citation more for knowledge transmission than construction. Analysing literature reviews in English and Spanish PhD theses, Gil-Salom and Soler-Monreal (2014, p. 35) conclude that the Spanish writers 'do not project themselves and distinguish their own voices from those of the cited authors so overtly as the writers in English do' and note that this is consistent with Spanish culture community values.

The aim of our study was two-fold: (1) to gain a deeper understanding of how our multilingual students structure discourse in literature reviews and (2) to derive insights from this that could be used in designing a course in academic writing to be taught jointly to students writing in German, English and French. To this end, this paper presents the analysis of the discourse structure of 155 literature review paragraphs drawn from 12 dissertations written in these languages by students of various national and linguistic backgrounds enrolled on the trilingual Master in Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts at the University of Luxembourg. We conclude with suggestions as to how our findings could inform writing pedagogy in multilingual contexts.

2 CORPUS AND ANALYTICAL PROCEDURE

Nous allons maintenant présenter notre corpus et notre méthodologie. L'objectif est ici de localiser les déviations et les qualités textuelles des élèves ; puis de les comparer entre les trois langues de notre université, c'est-à-dire l'allemand, l'anglais et le français.

2.1 Le corpus

Le corpus de textes de notre analyse est constitué d'extraits de mémoires de master écrits par 12 étudiants différents dans le programme du *Master in Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts*. Quatre d'entre eux ont été écrits en allemand, quatre en anglais et quatre en français. Ces mémoires nous

ont été transmis sans annotations d'enseignants, mais avec les notes individuelles finales. Les mémoires ayant les notes les plus élevés, c'est-à-dire entre 16 et 20 sur 20 ont été retenus pour notre étude. Ils sont donc considérés, au moins par le contenu, comme étant des travaux de qualité. Les consignes données aux professeurs-évaluateurs pour la notation de ces travaux étaient néanmoins de ne pas tenir compte de la qualité d'expression des étudiants afin de motiver ces derniers à écrire leurs premiers travaux de recherche dans une des trois langues de l'université et donc pas nécessairement dans leur langue académique habituelle.

2.2 Le programme d'étude

A partir du semestre d'hiver 2015, le programme de Master a mis à disposition des étudiants des *guidelines* pour rédiger leur mémoire. Cette aide a donc été accessible à 8¹ des 12 étudiants que nous avons sélectionnés pour cette recherche. Les guidelines expliquent aux étudiants ce qui est attendu en termes de réflexion et de regroupement des résultats de recherche en faisant bien attention à ne pas procéder à des listes énumératives. En outre, des consignes précises sont également fournies pour le format des citations, les marges, les interlignes, la police d'écriture etc.

En revanche, les étudiants ont tous assisté à un séminaire obligatoire sur l'élaboration d'une thèse de Master au quatrième semestre, ainsi qu'à un, voire deux, cours de « rédaction académique » (voir tableau 1) dans l'une ou deux des trois langues proposées. Trois étudiants sur quatre, ayant écrit leurs mémoires en anglais, ont suivi ce cours en anglais ; quant aux étudiants ayant écrit en français et en allemand, ils ont tous participé respectivement à ce cours d'accompagnement en français et en allemand.

Tab. 1: Informations sur les étudiants et leurs mémoires (les abréviations sont expliquées sous le tableau).

Langues de rédaction du mémoire		DE				EN				FR			
Étudiants(es)		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Années 20..		15	16	16	16	16	16	16	17	16	13	14	13
Notes/20		19,5	17	19	18	20	18	19	20	16	16	18	16
Niveaux de langues : auto-évaluation (CECR)	DE	C2	C2	LM	LM	LM	B2	C1	C1	C1	B2	C2	A2
	EN	C1	C1	B2	C1	C2	C2	C2	C1	C1	C1	C1	C1
	FR	C1	C1	C1	B2	A2	B1	A2	C2	C2	C2	C1	C2
Nationalités		LU	LU	DE	DE	AT	NL	GR	CO	LU	PT	CA	PT

1 Quatre en anglais, un en français et trois en allemand.

Langues de rédaction du mémoire	DE				EN				FR				
Nombres de cours de rédaction académique	DE	2	2	2	1	0	2	0	0	0	0	0	0
	EN	0	0	1	0	2	0	1	1	1	0	2	0
	FR	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1

Langues : DE=allemand, EN=anglais, FR=français, LM=langue maternelle

CECR : Cadre européen commun de référence²

Nationalité : LU=luxembourgeoise, DE=allemande, AT=autrichienne, NL=néerlandaise, GR=grecque, CO=colombienne, PT=portugaise, CA=canadienne

2.3 Le profil langagier des étudiants

Les étudiants ont été libres de choisir la langue de rédaction de leur mémoire parmi les trois langues officielles de l'université, qui sont pour rappel : l'allemand, l'anglais et le français. Ce choix influe naturellement sur leurs stratégies rédactionnelles puisque chaque langue vient avec un bagage culturel et des normes à respecter.

Les étudiants, qui ont écrit les mémoires en français et en allemand, ont choisi la langue dans laquelle ils ont été scolarisés et qui est respectivement pour deux des étudiants ayant écrit dans chacune de ces langues, la langue maternelle. Quant aux étudiants ayant écrit en anglais, ils sont originaires d'Autriche, des Pays-Bas, de Grèce et de Colombie ; ils se sont auto-évalués à un niveau C1-C2 en anglais. Nous ne savons pas quel type d'enseignement en langues sur objectifs universitaires a été dispensé à ces étudiants avant leur Master. Nous notons que l'étudiante autrichienne a choisi de suivre deux cours d'accompagnement aux écrits académiques en anglais et a reçu un 20 pour l'ensemble de son travail, ce qui semble prouver qu'elle a bien fait de relever le défi d'écrire son mémoire en L2.

Notre corpus est donc composé de 12 textes venant de 12 étudiants ayant des profils hétérogènes. En effet, le contexte international du Master in *Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts* multiplie les profils d'étudiants et donne à ces derniers la possibilité de développer leurs compétences plurilingues en côtoyant des natifs d'allemand, de français ou d'anglais pour les activités en groupe. Dans le cas d'un mémoire individuel et donc de notre étude, nous sommes conscientes que cette mixité de profils constitue une limitation à l'interprétation de nos résultats. Lors de nos analyses, nous n'avons pas différencié

² <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>, consulté le 4 octobre 2018.

les étudiants de langue maternelle et de L2. Néanmoins, ce groupe d'étudiants est tout à fait représentatif des groupes auxquels nous enseignons les langues académiques au Luxembourg et nous permet par conséquent d'obtenir des résultats exploitables pour la mise en place de nos cours.

2.4 Le corpus en paragraphes

Au total, le nombre de mots et de paragraphes varie naturellement en fonction du travail de chaque étudiant comme le montre le tableau 2. Le nombre de mots inclut les sous-titres de section et exclut les notes de bas de page. Pour le décompte des paragraphes, les citations en retrait ne sont pas comptées comme un paragraphe distinct ; le texte avant et après les citations est compté comme un unique paragraphe lorsque les idées y sont rattachées. Les trois différents corpus sont à première vue équilibrés entre eux. Nous retrouvons environ le même nombre de mots et de paragraphes par langue.

Tab. 2: Décompte paragraphes et nombres de mots.

	Student	Paragraphes	Mots
DE	1	20	1617
	2	15	1828
	3	6	938
	4	11	812
	Total	52	5195
EN	1	10	1705
	2	14	2005
	3	19	1747
	4	11	1763
	Total	54	4972
FR	1	8	1005
	2	14	1666
	3	14	1090
	4	13	1105
	Total	49	4866

2.5 Analyse comparative en cinq étapes

Pour résumer, nous avons procédé à une analyse en cinq étapes. 1) Nous avons d'abord établi une première analyse individuellement sans nous consulter. 2) Nous

avons ensuite comparé une sélection de structures rhétoriques typiques. 3) Nous avons redéfini les catégories, puis ré-analysé, 4) et à nouveau, nous avons comparé une sélection d'exemples types dans chaque langue pour vérifier la pertinence et l'évolution de nos catégories. 5) Enfin nous avons pris en compte les derniers commentaires de chacune d'entre nous puis ré-ajusté l'analyse finale commune.

Cette méthode a permis à chacune d'entre nous d'explorer son corpus selon son bagage linguistique puis de le confronter de manière transversale au corpus des deux autres langues pour ainsi voir si la compréhension d'une notion entre enseignants est bien la même ou non. En reprenant chaque catégorie de manière transversale, nous avons pu contrôler la manière uniforme d'analyser en respectant les mêmes critères d'évaluation. Ce processus a été relativement laborieux puisque nous n'avons pas pu appliquer une méthodologie stricte dès le début, mais les va-et-vient entre nos analyses individuelles et les différentes mises en commun nous ont permis d'identifier des zones sensibles dans nos attentes face à la mise en cohérence des textes des élèves. Nous y reviendrons dans la partie sur les implications pour l'enseignement.

2.6 Nos catégories d'analyse

Nous avons donc identifié trois catégories d'éléments structurels qui semblaient récurrentes pour définir les types de paragraphes rencontrés : le paragraphe de compte-rendu (*report*)³, le paragraphe de discussion⁴ (*discussion*) et enfin le paragraphe d'organisation du texte (*text organization*). Nous avons finalement créé une catégorie pour les paragraphes difficiles à classer (*hard to classify*).

Les éléments de la structure rhétorique du *report* font état d'informations collectées dans les références bibliographiques de l'écrit des étudiants. Ces éléments sont des outils de reformulation ou d'introduction directe des voix des différents auteurs-sources. Quant aux éléments de *discussion* qui composent le paragraphe, ils ont pour rôle de lier les informations présentées par les étudiants en introduisant leurs propres voix et leurs commentaires. Enfin, les éléments de *text organization* sont les moyens par lesquels l'auteur du texte guide le lecteur. L'auteur propose idéalement des effets d'annonce des informations qui vont suivre (*orientation*) ou encore des bilans de ce qui vient d'être dit (*summary*) ou encore des transitions entre paragraphes et/ou parties (*transition*). Nous verrons dans la partie de l'ana-

3 Catégories en anglais.

4 Traduction de *discussion* en anglais, que l'on pourrait aussi qualifier d'argumentatif en français dans la mesure où ce type de paragraphe intègre la voix de l'auteur au texte avec une visée persuasive en direction du lecteur.

lyse de cet article que les trois structures rhétoriques que nous venons de présenter s'entremêlent parfois dans un même paragraphe.

3 RESULTS AND DISCUSSION

Table 3 shows the main types of paragraphs in the 12 German (DE), English (EN) and French (FR) samples in terms of their discourse structure: report (R), discussion (D), and text organization (TO), paragraphs containing different elements (RD, TOR, TOD, TORD), and 'hard to classify' (HTC) paragraphs. The following illustrate discourse functioning as report (1), discussion (2) and text organization (3). All paragraph types are defined and discussed in the subsections below.

(1)

L'intégration y est décrite comme étant : «Un processus complexe et dynamique qui interpelle la société d'accueil dans son ensemble» (ibid.). (FR4-2)⁵

(2)

Clearly though, even focusing only on the understandings of discourse by Foucault himself or inspired by his writings, there is still a great variety of different interpretations, most of which are not very precise at all. (EN2-2)

(3)

Diese Überlegung führt zum nächsten Kapitel, in dem das Konzept der Macht der Performativität von Sprechakten und die Methode der Resignifizierung von Judith Butler konkreter erörtert werden. (DE3-6)

Tab. 3: Frequency of paragraph types (N=155) in the German (DE), English (EN) and French (FR) literature review samples.

	Report (R)	Discussion (D)	RD	Text organization (TO)	TOR	TOD	TORD	Hard to classify
DE1 (N=20)	10	0	3	2	2	1	1	1
DE2 (N=15)	6	0	4	0	1	0	1	3

5 Examples are coded as follows: FR=French, DE=German, EN=English. The first number refers to the dissertation; the second to the position of the paragraph in the sample of paragraphs we analysed from that literature review (e.g. FR4-2=French, text 4, paragraph 2). Sentences are numbered in complete paragraphs.

	Report (R)	Discussion (D)	RD	Text organization (TO)	TOR	TOD	TORD	Hard to classify
DE3 (N=6)	0	0	4	0	0	1	1	0
DE4 (N=11)	2	0	7	2	0	0	0	0
Total (N=52)	18	0	18	4	3	2	3	4
EN1 (N=10)	2	0	1	1	1	0	3	2
EN2 (N=14)	0	1	11	0	1	0	1	0
EN3 (N=19)	12	1	5	0	0	0	1	0
EN4 (N=11)	2	1	4	2	0	2	0	0
Total (N=54)	16	3	21	3	2	2	5	2
FR1 (N=8)	6	0	0	1	0	1	0	0
FR2 (N=14)	11	0	1	0	1	1	0	0
FR3 (N=14)	11	0	1	1	0	0	1	0
FR4 (N=13)	10	1	1	0	1	0	0	0
Total (N=49)	38	1	3	2	2	2	1	0
Total all (N=155)	72	4	42	9	7	6	9	6

Given the function of master's dissertation literature reviews, it is not surprising to see that reports predominate: in all, report elements occur in 130 out of the 155 paragraphs. Most of these are 'pure' reporting (R) paragraphs (72) and paragraphs incorporating discussion (RD) (42). Paragraphs with reports are just over half as common as those with discussion (61/155). At least as far as our sample goes, it would thus seem that dissertations at this level, even high-rated ones, are mainly preoccupied with displaying familiarity with the literature. What is striking is the discrepancy between the number of discussion elements in the French corpus (7/49) on the one hand and the German (23/52) and English (31/54) corpora on the other (see 3.2). Text organization (orientation, transition and summary) occurs in 31 cases, mainly as part of mixed paragraphs (22/31). For a few paragraphs (6/155) called 'hard to classify', it was impossible to tell whether discussion is mixed in with reports (see 3.2).

3.1 Report discourse

Réaliser un état de la recherche consiste principalement à situer ses écrits au cœur d'une communauté scientifique (Boch & Grossman, 2001 ; Hyland, 2000 ; Swales, 2014 ; White, 2004). Par conséquent, le corps enseignant attend des étudiants qu'ils comprennent des textes académiques dans leur discipline et qu'ils en retransmettent l'information au plus juste (Steinhoff, 2007). Néanmoins citer correctement requiert une certaine maturité dans la gestion et l'organisation de l'information recueillie et les étudiants se familiarisent avec cet exercice au fil de leurs écrits.

Les études ciblées sur les écrits des étudiants de L2 se concentrent notamment sur les difficultés rencontrées par ces derniers. Deux de ces principales difficultés sont la mise en cohérence du discours d'autrui et de sa propre voix en tant qu'auteur (Boch & Grossman, 2002) et le plagiat (Pecorari, 2003). Cette peur du plagiat conduit d'ailleurs souvent les étudiants à citer abondamment (Pollet & Piette, 2002, p. 167). Rowley et Jolivet (2014, p. 19) relèvent que les auteurs français experts d'articles rédigés en anglais ont recouru à autant de citations que les auteurs natifs anglophones. En revanche, dans notre corpus de production écrite d'étudiants, la quantité de paragraphes référant à un tiers est deux fois plus importante dans l'état de l'art en français que dans celui des étudiants écrivant en allemand et en anglais. Ce fonctionnement semble être un gage de sécurité pour les étudiants. Pollet et Piette analysent ces superpositions de citations comme « une crainte de s'affirmer en tant que chercheur » de la part des étudiants et également sans doute « un fantasme de la scientificité » (2002, p. 171). Elles identifient trois manières de citer (2002, p. 174–175) que nous avons retenues pour les écrits de nos étudiants : le discours direct classique, la citation entre guillemets et la citation intégrée au discours citant.

Dans le discours direct classique, la citation est entre guillemets et peut-être introduite par un verbe comme : *definiert* (4), *show*, *spécifie*, *explique* etc. La tendance dans nos 12 extraits est d'utiliser des verbes neutres qui n'impliquent pas la voix de l'étudiant. De plus, les prépositions telles que *according to*, *d'après* (5), ou *selon* (12) présentent également les idées d'un auteur. D'après Schrepfer-André (2006), *selon* introduit un « univers énonciatif » (Charolles, 1997) et montre ainsi que l'auteur engage des propos qui ne concernent que celui ou celle auquel/à laquelle il se réfère. Le propos est par ailleurs borné par une référence bibliographique entre parenthèses à la fin de la citation. Une autre étude montre que *selon* et *according to* impliquent différemment l'auteur dans les écrits d'experts (Rowley-Jolivet & Carter-Thomas, 2014) : *according to* permettrait une plus grande prise de distance entre le propos rapporté et l'auteur de l'article ; quant à *selon*, il requiert l'accompagnement d'un conditionnel pour insister sur cette distance. Toutefois, nous ne notons pas de différences particulières dans notre corpus d'écrits d'étudiants.

(4)

Louise Derman-Sparks, deren Ausführungen eine bedeutende Rolle in dieser Arbeit spielen, *definiert* Vorurteile wie folgt:

an attitude, opinion or feeling formed without adequate prior knowledge, thought, or reason. Prejudice can be prejudgment for or against any person, group, or sex. (Derman-Sparks 1989: 3) (DE2-1)

(5)

Pour ne citer qu'un exemple, aujourd'hui, *d'après* Leclerc (2012)¹ :

Les frontaliers ont depuis un certain temps dépassé les Luxembourgeois sur le marché de l'emploi national: quelque 70% des emplois nouvellement créés au grand-duché sont occupés par les frontaliers. (FR4-3)

Le second type de citation est la citation entre guillemets ou séparée du texte en retour à la ligne. Elle est l'amorce d'une affirmation qui est soit une reformulation de la citation, soit un prolongement du raisonnement amorcé par celle-ci, comme le montre l'exemple (6). Cette approche est peu présente dans notre corpus en trois langues.

(6)

L'apprentissage du français semble être garant d'une bonne intégration ainsi que la clé de l'égalité des chances pour les élèves issus de l'immigration récente :

(...) l'élève jeune non francophone, a besoin d'apprendre et de maîtriser à la fois le français- langue d'enseignement et la langue commune de la vie publique- pour réussir ses apprentissages scolaires (intégration linguistique et scolaire) (...) (MELS, 1998, p. 2). (FR3-11)

Enfin la citation intégrée au discours citant participe à la construction de celui-ci. L'auteur reformule et a également fréquemment recours à des verbes introducteurs comme *unterscheidet zwischen* (7), *report* et *mentions* (8), *opt for* (9), et *se sont penchés* (10). Nous notons néanmoins que dans la reformulation, notamment en français, les verbes utilisés pour présenter l'idée rapportée sont parfois moins neutres que dans la citation directe : *nous nous inspirons de*, *nous trouvons que*, *nous pourrions retenir*, comme si c'était une manière sécurisante de laisser transparaître la position de l'auteur du mémoire.

(7)

(1) Hofstede *unterscheidet zwischen* nationalen und Organisationskulturen und weist auf, dass nationale Kulturgruppen Einfluss auf die Organisation und Führung von Unternehmen haben. (2) Seine Forschung bei IBM, die auf einer weltweite Mitarbeiterbefragung gründet, weist auf fünf Kulturdimensionen hin: Machtdistanz; Individualismus und Kollektivismus; Maskulinität vs. Femininität; Ungewissheitsvermeidung; Lang- oder kurzfristige Ausrichtung; Nachgiebigkeit und Beherrschung. (vgl. Hofstede: 1991). (DE1-88)

(8)

(1) Hall et al. (2002) *report* some of the common features shared by supplementary schools in their research as following: a curriculum designed to generate knowledge and pride in

home culture, roots and history, learners grouped according to mixed ability and mixed ages (and in some ethnic groups, according to gender) schools financially supported by fees, donations and grants as well as high degree of parental and community involvement in the function of the schools. (2) Lytra (2012) also *mentions* that parents play varied roles, such as volunteer teachers, administrators or organizers of social events tending to transform schools from mere educational institutions to important spaces of socialization, where the ethno-cultural identity and unity are strengthened. (EN3-7)

(9)

(1) The term 'complementary schools' emphasizes the positive complementary function between these schools and the mainstream ones (Creese & Martin, 2006), while no hierarchical relationship exists between them (Mau et al., 2009). (2) Further, Francis et al. (2009: 536) *opt for* 'complementary schools' where "language teaching is the primary endeavour". (3) However, in cases of schools offering a curriculum supplementary to mainstream curriculum for the improvement of academic achievement, the term 'supplementary school' is preferred. (EN3-3)

(10)

(1) Dans un livre édité par Vally Lytra et Peter Martin (2010), les chercheurs *se sont penchés* sur plusieurs aspects des cours complémentaires comme les idéologies et les pratiques, l'ouverture d'espaces flexibles d'apprentissage et le multilinguisme. (2) Vally Lytra et Peter Martin veulent montrer qu'au-delà de la maintenance de la langue et de la culture communautaire, les cours complémentaires permettent aux jeunes de créer des espaces vitaux pour le développement et la transformation de leurs ressources linguistiques, leur éducation et leur identité. (3) Ce n'est pas une manière de faire des enclaves dans la société d'accueil, mais un enrichissement personnel (Lytra & Martin 2010 : xx).

Des prépositions apparaissent également dans cet exercice de paraphrase : *laut Jackson* (11) et *selon le chercheur* en (12).

(11)

(1) Die individuellen Gefühle, die spontan auftreten, können *laut Jackson* Interaktionen durch nonverbales und verbales Verhalten erheblich beeinflussen. (2) Oft werden diese unangenehmen Gefühle, wie Angst oder Unsicherheit, nicht sich selbst, sondern der anderen Person zugeschrieben. (Jackson 2011: 13) (3) Aronson spricht von einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung, die dazu führt, dass unser Verhalten von unseren Meinungen in dem Sinne beeinflusst wird, dass es bei unserem Gegenüber genau jene Verhaltensweisen provoziert, die wir erwartet haben.

Wenn wir im Hinblick auf andere Menschen falsche Überzeugungen und Stereoty-

pen haben, bewirken unsere Reaktionen ihnen gegenüber oft, dass sie sich in einer Weise verhalten, die diese falschen Überzeugungen bestätigt. (Aronson 1994: 310) (DE2-5)

(12)

(1) Le chercheur Souza (2010) a exploré les habitudes de trois jeunes issus d'origines mixtes dans une école complémentaire brésilienne et portugaise au Royaume Uni. (2) Alors que dans les écoles gujarati que Creese a analysé, le but des élèves était d'obtenir des qualifications et avoir du succès à l'école de la société d'accueil, ce n'était pas le cas dans cette école complémentaire. (3) *Selon le chercheur*, les professeurs n'avaient pas le but de lier l'identité d'apprenant des élèves dans les deux écoles: l'école de la société d'accueil et l'école complémentaire. (4) De plus, ils n'avaient pas de liens avec l'école de la société d'accueil et ils n'étaient pas intéressés dans la valeur d'apprendre le portugais pour être bilingue (Souza 2010: 98). (5) Leur but était de créer des liens entre l'héritage linguistique des élèves et leur identité ethnique de brésilien portugais. (FR2-13)

Au vu des résultats, nous pouvons dégager trois tendances. Premièrement, la manière de citer est relativement similaire dans les trois langues de notre corpus, les normes semblent être davantage liées à la discipline qu'à la langue. Néanmoins, lorsque nous comparons quantitativement les pratiques mises en œuvre, nous remarquons que les paragraphes de *report* sont beaucoup plus nombreux dans les écrits en français (38/49) que dans les écrits en allemand (12/54) ou en anglais (18/52). Une explication pour cela vient sans doute du fait que les étudiants francophones sont immergés dans un « tabou du moi » (Schwartz, 2008, repris par Grossmann, 2015) dans les écrits académiques et ils ne sont plus très sûrs de ce qui est attendu d'eux en termes d'objectivité dans l'écriture scientifique. L'objectivité attendue de l'étudiant consiste à s'attacher aux faits et à contribuer modestement aux travaux de la communauté scientifique, toutefois ce même étudiant doit aussi prendre position dans son écrit (Grossman, 2015). Afin d'assurer cette mise à distance entre le sujet et l'objet et donc cette « honnêteté scientifique » (Grossman, 2015), les étudiants choisissent de construire leur propos sur une succession de citations. Ils s'arment à l'extrême et par conséquent, leur positionnement s'éclipse.

Deuxièmement, les étudiants reformulent abondamment. La reformulation est complexe à manipuler puisqu'elle fait appel à une interprétation des propos de l'auteur. Elle demande au préalable une bonne maîtrise de la compréhension des écrits académiques par les étudiants. Les étudiants de Master de notre corpus passent toutefois assez aisément de la citation directe, à la citation amorcée et à la reformulation. Néanmoins, ils ont tendance à fonctionner avec des compte-rendus par auteur. Ils ne font pas de liens. En procédant ainsi sous forme de « greffes » suc-

cessives (Pollet & Piette 2002, p. 168), les étudiants prennent pourtant le risque de présenter un travail patchwork (Pecorari, 2003 ; Pollet & Piette, 2002) qui manque de fil conducteur et donc de cohérence. Les étudiants de notre étude mettent fréquemment l'auteur de référence en phrase-sujet (« topic sentence ») du paragraphe au lieu de faire des regroupements par thématique. Une structure sous forme de liste constitue donc le texte comme les montrent les phrases introductrices des paragraphes 9 à 11 dans l'extrait allemand (13) ainsi que les paragraphes 1 à 8 dans l'extrait français (14) ci-dessous :

(13)

Hofstede spricht von „mental en Programmen“, die jedem menschlichen Handeln zu Grunde liegen. (DE1-9)

Trompenaars, ein Schüler Hofstedes, charakterisiert Kultur anhand des bekannten „Zwiebelschalenmodell s“, dessen Kern die Grundannahmen bilden. (DE1-10)

Alexander Thomas dahingegen redet von „Kulturstandards“, die Kultur zusammensetzen. (DE1-11)

(14)

Schader (2004 :62) explique [...] (FR1-1)

Quant à García (2008), elle discute [...] (FR1-2)

En 2006, Hélot et Young ont publié [...] (FR1-3)

Trois années plus tôt, Young et Hélot (2003 :239) soulignent [...] (FR1-4)

Armand et Maraillet (2013) ont instauré [...] (FR1-5)

Hu (2003 :45) présente l'approche [...] (FR1-6)

Dans tous les articles au sujet de l'éveil aux langues, on peut constater [...] (FR1-7)

Le prochain concept dont il est important de rappeler les recherches déjà faites est l'ouverture aux langues. (FR1-8)

La progression par liste annihile la démonstration argumentative de l'auteur lui-même dans son travail de mise en contexte de sa propre étude.

Enfin, lorsque nous avons cherché les éléments de *report*, la difficulté principale que nous avons souvent rencontrée a été de savoir quand s'arrête la voix de l'auteur cité et quand commence celle de l'étudiant(e) dans les paragraphes (voir 3.2).

3.2 Discussion discourse

Discourse with a discussion function is here simply defined as discourse that introduces the writer's voice into the literature review. Essentially, it presents the writer's view on information from external sources or elaborates on this information through

interpretation and explanation. In other words, the writer does something with the literature, moving beyond a mere ‘display of knowledge’ to ‘knowledge construction’ (Delaney, 2008, as cited in Dovey, 2010, p. 45). Discussion forms part of the ‘interpersonal’ dimension of academic writing as the writer positions him- or herself with regard to knowledge and members of the disciplinary discourse community (Hyland, 2004).⁶

Discussive language in our corpus includes evaluative adjectives, adverbs, nouns and (reporting) verbs (e.g. *not very precise at all, lediglich, utile, clearly, forcément, claim, semble*); comparatives and superlatives (e.g. *more importantly*); intensifying adverbs (e.g. *sehr, very*); adversative conjunctions (e.g. *though, jedoch, or* (French)); modal verbs (e.g. *muss*); anaphoric deixis (e.g. *this, dies*); and summary noun phrases (e.g. *dieser Begriff*). Self-mention (e.g. *I, wir, nous*) was rare in this context. Naturally, assigning a stretch of discourse to the discussion category also required the absence of a citation clearly attributing the text to an external source.

Paragraphs with discussion were common in German (23/52) and English (31/54) but rare in French (7/49) (Table 3). The cause of this variation is not immediately apparent. Scrutinizing the results and corpus metadata, it does not appear to be attributable to (self-assessed) language proficiency. A relationship with the students’ original writing cultures also seems unlikely in view of their varied backgrounds. Perhaps the variation could partly result from different approaches to teaching about the role of impersonality and voice in academic writing courses the students have taken.

What is notable, however, is that even in the texts with relatively much discussion, the writer’s voice appears weak. One cause is the generally limited size of discussion elements, which typically are unelaborated phrases or single sentences. Paragraphs entirely devoted to discussion, such as (15), are scarce. Here the writer interprets the ‘free-floating concept of discourse’ reported previously in this section entitled ‘What is discourse?’. An aspect of the concept of discourse is evaluated as noteworthy (*one thing to note*) and elaborated through explanation and exemplification.

(15)

(1) *One thing to note* about this concept of discourse is that in every action many different discourses are present simultaneously. (2) Every object in one’s surroundings is the result of a long line of production actions, conversations, development of people’s skills; one’s body itself is an accumulation of all the discourses it has encountered; the action which one is

6 For a detailed discussion of this interpersonal dimension, its lexicogrammatical manifestations and the related concepts of stance and evaluation, see Hyland (2004) and Biber (2006). Suganthi (2012) offers a detailed overview of stance with regard to citation.

doing is an interaction with these discourses. (3) The built environment and the other people close by too, are results and part of many intersecting discourses. (4) They have a material existence, but this cannot be seen separately from its semiotic existence; their material existence only matters insofar as it has meaning and is created through meaningful processes. (EN2-12)

Naturally we should remember that only a limited number of paragraphs were analysed in each literature review, so more elaborate discussion may appear elsewhere in these reviews. Yet the basically limited discussion attested in the samples of these high-rated dissertations should perhaps not surprise us. After all, in master's dissertations, displaying knowledge and an understanding of the literature is more important than is knowledge transformation, which by contrast is crucial in doctoral dissertations (cf. Gil-Salom & Soler-Monreal, 2014; Petrić, 2007). Petrić (2007), for example, discovered that both in high- and low-rated master's dissertations, citation was mainly used for attribution rather than for the other functions she identified in her corpus, viz. 'exemplification, further reference, statement of use, application, evaluation, establishing links between sources, and comparison of one's own work with that of other authors' (p. 238). She suggests that display of familiarity with the literature can be viewed as a function in its own right in student writing and that since the attribution function is the 'simplest' and predominant function, it can be viewed as the 'unmarked citation function' (ibid.).

The writer's voice is also weakened by its usual occurrence between reports, from which it is sometimes not clearly set off. Report-discussion (RD) paragraphs predominated in German (18/52) and English (21/54), along with pure report (R) paragraphs (18/52 and 16/54, respectively). In French they were rare: 3/49 RD as opposed to 38/49 R paragraphs. The following RD paragraph (16) contains a quotation in (1) presenting Bolten's 'narrow' definition of culture, which the writer interprets in (2) as similar to the meaning of 'Hochkultur' in German and evaluates in (3) as commonly used in everyday language but rarely used in science.

(16)

(1) Der "enge" Kulturbegriff begreift Kultur als ein "Repräsentant des Schönen, Wahren und Guten (sic.) und engt ihn damit auf Kunst und Geisteskultur ein" (Bolten 2007:12). (2) *Dies entspricht der im Deutschen verwendeten Bezeichnung der "Hochkultur".* (3) *Obwohl dieser Begriff von Kultur auch heute noch im Alltag gebraucht wird, ist er in der Wissenschaft kaum noch zu finden.* (DE1-4)

In (17) the writer evaluates the interpretations of Foucault's understanding of discourse as varied and *not very precise at all*, saying this is *clearly* the case (1) and

supports this evaluation with a quotation from Warnke (2), followed by its interpreted translation (3).

(17)

(1) *Clearly though, even focusing only on the understandings of discourse by Foucault himself or inspired by his writings, there is still a great variety of different interpretations, most of which are not very precise at all.* (2) Indeed, Warnke asserts that the choice of the term “discourse” by Foucault can be seen as a conscious strategy to designate the unclear, the opaque, the terminologically non-delineated as a scientific object of research: “Gegen das Geschlossene und damit auch terminologisch Präzise wird das offene System vieldeutiger Bezüge gestellt” (2007:11). (3) *The concept is intentionally left blurry as a rejection of a scientific practice in which concepts are delineated strictly.* (EN2-2)

In (18), sentence (1) presents the writer’s stance regarding the usefulness of the research reported earlier, while in (2) the evaluative reporting verb *démontre* is followed by what can reasonably be assumed to represent information from de Bres.

(18)

(1) *Ce type de recherche est utile donc pour connaitre quelques-unes des opinions, et quelques-uns des différents points de vue que les employés d’entreprises multilingues ont sur le sujet des pratiques langagières au travail.* (2) De plus, cette étude *démontre* que, malgré certaines divergences rencontrées sur le lieu de travail, les employés parviennent à collaborer ensembles, en développant toutes sortes de subterfuges pour gérer la diversité linguistique. (de Bres, 2012:12). (FR4-11)

In the three examples above, the boundaries between report and discussion elements are fairly clear. However, this is not always the case. In (19), for example, sentence (1) evaluates the importance of Mendoza and Olivos to the writer’s research (*more importantly for the construction of this research’s understanding of educational inequality*) and the report in the same sentence is signalled by the attributed quotation. In (2) the writer could be interpreting the quotation (discussion) or paraphrasing the external source (report). In (3), *it is clear* likely represents the writer’s epistemological stance but the *that*-clause may be either an interpretation (discussion) or a paraphrase (report) of the author’s stance.

(19)

(1) *More importantly for the construction of this research’s understanding of educational inequality, Mendoza and Olivos (2010) argue the following:* “Our argument is based on the

premise that broader social inequities against immigrants progressively infiltrate the practices of the public school system, galvanizing educational inequality around (perceived) immigration status via the subtle (and often not so subtle) exclusion of Latino parents from active participation in the schools” (p. 352). (2) In this particular case, the authors are considering the inclusion and participation of the students’ families in educational institutions. (3) Still, *it is clear* that educational inequality is just a more specific way of experiencing bigger social inequalities manifested in other spheres of some migrants’ lives. (EN4-5)

In such cases, the text that is difficult to assign to either the writer or author is neither clearly ‘averred’ nor attributed (see Suganthi, 2012), that is, the writer does not clearly take responsibility for it but there is also no ‘immediate and direct acknowledgment of each attributable proposition’ (Williams, 2010, p. 618). This can be problematical, as

[a] key issue, for the reader of a text but also for any system of data mining or opinion mining, is to be able to identify the enunciator of the textual segment: who is speaking – the author of the cited text, or the writer of the citing text. (Rowley-Jolivet & Carter-Thomas, 2014, p. 17)

However, not all instances without ‘immediate and direct acknowledgment’ are unattributable to the author. ‘Implicit attribution’ is a term used by Williams (2010) to refer to what he found to be a common form of attribution in published writing, where despite such acknowledgements attribution could be resolved because of a proximal mention of the source and the reader’s deduction:

[to] recognize that attribution is taking place, the reader must rely on other cues, making deductions about authorship based mainly on the ideational content of text in interplay with various background assumptions about what one might reasonably expect from any interlocutor. (Williams, 2010, p. 622)

Implicit attribution is exemplified in (17) above, where sentence (3) is clearly a translation of the quotation in (2). Yet as Williams points out, ‘not all cases are quite so transparently resolved’ (p. 624). This is the problem with RD paragraphs where the boundaries between report and discussion elements are unclear (as in (19)) and also in our ‘hard to classify’ paragraphs, where it is unclear whether a discussion element is present. In the following hard to classify example (20), the citation *siehe Bhawuk et al. 2009* could mean that this source evaluates this understanding of culture (report) or that the writer evaluates it (discussion) but reports *Bhawuk et al. 2009* as an example of an intercultural communication approach that

still uses it. The second sentence clearly reports with the author *Moosmüller (2009)* as subject, while in (3) we are not sure whether the report in (2) is continued or whether the writer evaluates and explains the currency of this concept (*Kulturbegriff*).

(20)

(1) Auch wenn dieses Verständnis von Kultur längst überholt scheint und sehr kritisch betrachtet werden muss, so findet es im Bereich der interkulturellen Kommunikation immer noch seine Berechtigung (*siehe Bhawuk et al. 2009*). (2) Moosmüller (2009) gibt zu bedenken, dass es notwendig war, einen solchen Kulturbegriff im Training für Einsatzkräfte in kulturell unterschiedlichen Ländern zu nutzen und meint, dass dieser Begriff weiterhin sinnvoll sei, da die Herausforderungen an diese Menschen sich nicht verändert hätten. (3) *In anderen Kontexten wie in Bezug auf Globalisierung und Migration ist dieser Kulturbegriff jedoch nicht mehr tragbar, da sich die „kulturellen Grenzen“ nicht mehr klar ziehen lassen.* (DE1-16)

In the worst case, unclear boundaries between a report and its discussion could lead to accusations of plagiarism. In the best case, they could be viewed as instances of ‘Perspektivenverschmelzung’ (Gruber et al., 2006, p. 196), which has been found to be more common in high-rated academic writing (*ibid.*).

3.3 Text organization discourse

Textorganisierender Diskurs (*text organization discourse*) fällt unter den Begriff des Metadiskurses. Insbesondere wissenschaftliche Textsorten wurden auf metadiskursive Elemente hin untersucht. Doch nicht alle Forscherinnen und Forscher verstehen das gleiche unter diesem Begriff. Die *engere* Sicht auf dieses Phänomen bezeichnet nur textorganisierende Elemente als Metadiskurs, die die Funktion haben, die Textstruktur explizit zu machen, indem sie entweder nachfolgende Textsegmente ankündigen, Überleitungen zwischen Segmenten explizit machen oder sich auf Textsegmente im Sinne einer Zusammenfassung rückbeziehen (Gruber et al., 2006). Mauranen (1993) benutzt für diese engere Verwendung des Begriffs Metadiskurs auch den Begriff der *text reflexivity*. Unter einem *weiter gefassten* Begriffsverständnis von Metadiskurs fallen auch textevaluierende Elemente, z.B. wenn TextverfasserInnen Inhalte oder Positionen anderer Autorinnen und Autoren in einem wissenschaftlichen Text kommentieren und bewerten (Hyland, 2017).

In unserer Untersuchung werden solche Textkommentare, Bewertungen und Interpretationen der TextverfasserInnen im Rahmen von Diskussionsabsätzen (siehe 3.2) behandelt, um diese vom reinen Berichten (siehe 3.1) abzugrenzen. Für

die Analyse der textorganisierenden Elemente wird das Konzept Metadiskurs in den Masterarbeiten daher im engeren Sinn angewandt. Es werden also nur Elemente untersucht, die sich auf die Ankündigung der Textstruktur beziehen. Da unsere Analyse außerdem auf eine Untersuchung der diskursiven Struktur von Absätzen fokussiert, werden zudem nur textorganisierende Elemente betrachtet, die die diskursive Struktur des Absatzes mitbestimmen und die daher die Textstruktur für vorherige oder nachfolgende Textabschnitte explizit machen. Textorganisierende Elemente, die sich auf die Organisation des Absatzes selbst, also die Mikroebene beziehen, werden hier nicht in die Analyse miteinbezogen.

Die für unsere Untersuchung relevanten Elemente fallen zum Teil unter den Begriff der *frame marker* und der *endophoric marker*, wie von Hyland und Tse (2004) klassifiziert. Die für unsere Analyse verwendeten Kategorien folgen im Wesentlichen Graefens (1997) Auffassung von *Deixis* und *phorischen Prozeduren*, die sie für die Analyse wissenschaftlicher Texte heranzieht, und der Analyse von Textstruktur, Metakommunikation und Intertextualität in studentischen Arbeiten von Gruber et al. (2006).

In unseren Daten konnten die folgenden linguistischen Ressourcen festgemacht werden, die textorganisierende Abschnitte charakterisieren:

1) Deixis

- a) Lokaldeixis mit Objektdeixis (*hier, wie oben gezeigt, in dieser Arbeit, this chapter, dans ce travail*),
- b) Personaldeixis als Bezug zum Textverfasser/zur Textverfasserin (*ich, wir, I, we, nous*), als Verweis auf andere AutorInnen, meist mit konkreter Namensnennung, oder als Bezug zu einer Forschungsgemeinschaft mit gleichermaßen Schreiberinnen und Lesern als Teilnehmer (*wir, man, we, on*),
- c) Temporaldeixis (auch tlw. gemischt mit Lokal- und Objektdeixis) im Sinne einer zeitlichen Leseabfolge linear aneinandergereihter Textabschnitte (*zum nächsten Kapitel, after, before, the next section, le prochain concept*).

2) Die Unterscheidung nach Zeige- oder Verweisrichtung:

- a) vorverweisend oder anaphorisch,
- b) rückverweisend oder kataphorisch

Betrachtet man die Verbformen in Absätzen mit textorganisierender Funktion, so lassen sich interessante Besonderheiten feststellen, die für Absätze dieses Typs charakteristisch sind. Obwohl der wissenschaftliche Text im aktuell gültigen Wissensstand, also im Präsens, verankert ist, finden sich in textorganisierenden Absätzen in den drei untersuchten Sprachen auch Futurformen im Vorverweis und Vergangenheitsformen im Rückverweis sowie Modalverben, die die zeitlich-lineare

Leseabfolge und die Bereitschaft des Textverfassers, wissenschaftliche Texthandlungen auszuführen, signalisieren (*in dem das Konzept erörtert wird, ist untersucht worden, darüber hinaus soll determiniert werden, we will examine, we will first look at, this chapter aims to review, nous allons détailler, nous pourrions*).

Absätze mit textorganisierender Funktion (*text organization*) für andere Textteile der Masterarbeit wurden in unseren Daten in drei verschiedene Arten unterteilt:

- 1) Sie geben der Leserin oder dem Leser eine Vorschau auf das, was noch kommen wird und haben eine vorverweisende Funktion (*orientation*).
- 2) Sie haben die Funktion einer Überleitung zwischen Textabschnitten (*transition*).
- 3) Sie bieten der Leserin oder dem Leser eine Rückschau oder Zusammenfassung an, auf das, was bereits besprochen wurde (*summary*).

Ein Absatz mit vorverweisender Funktion steht häufig entweder am Beginn eines Kapitels, um einen Überblick zu verschaffen, oder am Ende eines Kapitel, um eine Vorschau auf das nächste Kapitel anzubieten. Beispiel (21) zeigt einen klassischen Vorverweis realisiert im letzten Absatz einer französischen Masterarbeit. Der Absatz besteht nur aus einem Satz und enthält ein anaphorisches Element, das im Zeit-Raum-Gefüge der Arbeit verankert wird (*le prochain concept*). Beispiel (22) bietet einen klassischen Überblick im ersten Absatz einer französischen Arbeit mit der Futurform (*allons détailler*), der für das Französische üblichen Personaldeixis (*nous*) sowie Lokal-/Objektdeixis (*deux documents*) im ersten Satz. Beispiel (23) kombiniert eine Rückschau mit einer Vorschau und kann auch als Überleitungsabsatz (*transition*) klassifiziert werden. Solche Absätze stehen häufig in der Kapitelmitte. Hier wird in den Sätzen (1) und (2) typisch für den Vorverweis die englische Futurform in Kombination mit Personaldeixis (*we will, I will*) realisiert. Zudem wird die lineare Schreib- und Leseabfolge deiktisch verankert (*after, before*). Beispiel (24) zeigt einen Rückverweis auf das Kapitel und ist als Zusammenfassung (*summary*) zu lesen. Solche Absätze stehen häufig am Ende eines Kapitels. Typisch für den Rückverweis ist hier die deutsche Perfektform (*ist untersucht worden*) und Lokaldeixis (*wie oben gezeigt*).

(21)

Le prochain concept dont il est important de rappeler les recherches déjà faites est l'ouverture aux langues. (FR1-8)

(22)

(1) *Nous allons détailler deux documents politiques* qui traitent de l'intégration des immi-

grants aux Québec. (2) Le premier est l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration de 1991 intitulé Au Québec pour Bâtir Ensemble. (3) Cette politique décrit dans un premier temps le contexte dans lequel a lieu l'immigration au Québec ainsi que les défis que cela représente pour l'avenir du Québec. (FR4-1)

(23)

(1) *After introducing some basic linguistic facts and answering the question as to why people's thoughts and beliefs are relevant for the study of language, we will now examine more closely how conceptual clarity can be brought to this notion of "thinking" and "believing" by introducing the concept of (language) ideology.* (2) *Before I will attend to language ideology in particular, we will first look at the general concept of ideology.* (EN1-8)

(24)

(1) Der Frage, wie kulturelle Differenz in Auslandsaufenthalten wahrgenommen und zusammen mit Forschern konstruiert wird, *ist von vielen Studien untersucht worden.* (2) Die Autoren streichen, *wie oben gezeigt*, verschiedene Aspekte mehr oder weniger deutlich heraus. (3) Darunter sind die Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit interkulturellen Differenzen, das Generalisieren und Vergleichen als Bearbeitung dieser Differenzen und die Position des Teilnehmers bei dieser Bearbeitung. (DE4-11)

Absätze mit rein textorganisierender Funktion sind in allen Sprachen am seltensten: im deutschen Korpus 4/12, im Englischen 3/12, im Französischen 2/7 (siehe Tabelle 3). Zumeist werden textorganisierende Elemente mit anderen diskursiven Elementen, wie *report* oder *discussion* verknüpft. Daraus ergeben sich dann die folgenden Varianten von Absätzen mit gemischter diskursiver Struktur: *text organization* und *report*; *text organization* und *discussion*; *text organization* und *report* und *discussion*.

Beispiel (25) zeigt eine Kombination aus *report* und *text organization*. Die Studentin bietet in diesem Absatz einen kurzen Überblick an, welche Autoren und Themen sie im Weiteren besprechen wird. Dabei nimmt sie bereits konkret auf die Autoren und Inhalte Bezug und führt Referenzen an. Eine Integration eines Reports (*report*) in einen Vorverweis (*orientation*) ist für einen Literaturüberblick, in dem es hauptsächlich um das Berichten von Autorenperspektiven und Studienergebnissen geht, zu erwarten.

(25)

(1) Für die interkulturelle Kommunikation, die ein „holistisches und deterministisches“ (Altmeyer 2004:85) Kulturverständnis hatte und teilweise immer noch hat, *sind hier vor allem drei Autoren zu nennen*, die dieses Verständnis geprägt haben. (2) Zum einen der Kul-

turwissenschaftler Geert Hofstede sowie sein Schüler Fons Trompenaars und zum anderen der Psychologe Alexander Thomas. (3) Alle drei führen ihr Kulturverständnis auf empirische Forschung zurück. (DE1-7)

Im Beispiel (26) handelt es sich um eine Kombination aus Diskussion (Satz 1) und Textorganisation (Satz 2). Diese Variante der Textorganisation ist am häufigsten bei Überleitungen (*transition*) und Zusammenfassungen (*summary*).

(26)

(1) Es gilt also, herauszufinden, welche Handlungsmacht die Biographieträger, geknüpft an ihre Aussagen, gegenwärtig besitzen und zukünftig entwickeln können, um als sozial handelnde Subjekte der deutschen Gesellschaft zu fungieren und soziale (berufliche) Sicherheit zu erlangen. (2) *Diese Überlegung führt zum nächsten Kapitel, in dem das Konzept der Macht der Performativität von Sprechakten und die Methode der Resignifizierung von Judith Butler konkreter erörtert werden.* (DE3-6)

Eine Kombination aus allen drei diskursiven Strukturen in einem Absatz *report*, *discussion* und *text organization* konnte in den untersuchten Texten sowohl im Zusammenhang mit Vorverweisen (*orientation*), Überleitungen (*transition*) und Zusammenfassungen (*summary*) gefunden werden. In Beispiel (27) sind *report*, *discussion* und *orientation* eng miteinander verknüpft. Die Sätze (1) bis (5) berichten und diskutieren die referenzierte Literatur. Satz (6) bietet einen Vorverweis auf das Kapitel an und verknüpft diesen mit einem Report.

(27)

(1) Research in the field of complementary schooling has been developed in two important directions. (2) A first kind of research focuses on policy, exploring issues of pedagogy and classroom management as well as the linking between complementary schools and mainstream schools. (3) In particular, the aim is to explore to which extent complementary schools can affect academic achievement in mainstream schools (Maylor et al., 2013). (4) This category lies outside the scope of this review. (5) Secondly, there has been sufficient amount of research devoted to language/literacy practices and interaction in complementary schools as well as the processes of identities construction and negotiation. (6) *Following the second direction, this chapter aims to review the literature, which highlights complementary schools' role as "sites of learning and social and cultural identification" (Tereschenko & Archer, 2015:347).* (EN3-8)

Insgesamt (siehe Tabelle 4) sind Vorverweise (*orientation*) in den Sprachen Deutsch (6/12) und Englisch (8/12) am häufigsten. Überleitungen (*transition*) treten am

häufigsten in den französischen Texten (3/7) auf. Zusammenfassungen (*summary*) sind in den deutschen Texten (3/7) häufiger als in den anderen Sprachen. In den französischen und englischen Daten kommen sie jeweils nur in einer Arbeit vor. Die untersuchten Daten reichen allerdings nicht aus, um aus diesen Häufigkeiten allgemeine sprachspezifische Tendenzen abzuleiten. Die Studie kann jedoch als Anregung für eine quantitative kontrastive Studie herangezogen werden.

Tab. 4: Vier Varianten textorganisierender diskursiver Strukturen.

	Orientation	Transition	Orientation and transition	Summary
DE total (N=12)	6	3	0	3
EN total (N=12)	8	1	2	1
FR total (N=7)	3	3	0	1
Total all (N=31)	17	7	2	5

Unsere Untersuchung zeigt, dass alle drei Sprachen ähnliche linguistische Ressourcen verwenden, um Texte zu strukturieren und diese Struktur explizit anzukündigen. Konzepte wie *Deixis* und *endophorische Verweise* werden in allen untersuchten Texten verwendet. Außerdem sind in allen untersuchten Arbeiten die drei verschiedenen Funktionen textorganisierender Absätze – der Vorverweis (*orientation*), die Überleitung (*transition*) und der Rückverweis (*summary*) – zu finden. Die Unterschiede liegen in den sprachlichen Details, z.B. in der Präferenz von *nous* im Französischen bei der Realisierung von Personaldeixis, gegenüber *ich, wir, I* und *we* oder unpersönlichen Formulierungen im Deutschen oder Englischen.

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist, dass textorganisierende Elemente nicht in allen Arbeiten gleich häufig und gleich gut eingesetzt werden. In manchen Arbeiten wird lediglich ein einziger Absatz zur Textorganisation formuliert, während in anderen Arbeiten fünf bis sechs Absätze zu finden sind (siehe Tabelle 4). Manche textorganisierenden Absätze sind sehr komplex mit Report- und Diskussionsstrukturen verwoben und gut in den Lesefluss integriert, während andere nur aus einem einzigen Satz bestehen und den Lesefluss eher unterbrechen.

4 SUMMARY OF FINDINGS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS FOR MULTILINGUAL COURSE DESIGN

Das Ziel unserer Analyse war es zu untersuchen, wie Studierende Literaturüberblicke in ihrer Masterarbeit in verschiedenen Sprachen strukturieren, um daraus

einen Kurs für wissenschaftliches Schreiben zu gestalten. Wenn möglich sollte es das Kursdesign erlauben, Strategien zum Verfassen von Literaturüberblicken in allen drei Universitäts-sprachen transparent zu machen und Themen gemeinsam sprachübergreifend zu unterrichten. Untersucht wurden 12 vollständige Unterkapitel mit insgesamt 155 Absätzen von Literaturüberblicken aus Masterarbeiten von Studierenden.

Die qualitative Analyse der diskursiven Struktur der Literaturüberblicke hat ergeben, dass Literaturüberblicke in allen drei Sprachen aus denselben drei verschiedenen Arten diskursiver Absätze bestehen: 1) Report (*report*), 2) Diskussion (*discussion*) und 3) Textorganisation (*text organization*). Allerdings treten diese diskursiven Absätze mit unterschiedlicher Gewichtung in den Sprachen auf. Rückschlüsse aus diesen Gewichtungen können aufgrund der geringen Datenmenge und der qualitativen Analyse-methode nicht gezogen werden und waren auch nicht intendiert. Dennoch sollen die Ergebnisse hier angeführt werden, um daraus Hypothesen für eine eventuelle quantitative Folgestudie möglich zu machen.

Alle vier untersuchten französischen Kapitel bestehen hauptsächlich aus Reportabsätzen und haben nur wenige Absätze mit diskussions- oder textorganisierender Funktion. Zählt man alle Absätze, in denen Reports vorkommen, also auch Absätze mit gemischter diskursiver Funktion, so ergibt sich für das französische Korpus insgesamt das folgende Bild: R=44, D=7, TO=7. Das deutschsprachige und das englischsprachige Korpus haben jeweils etwas mehr Absätze mit textorganisierender Funktion (jeweils TO=12). Allerdings wird LeserInnenführung nicht in allen Arbeiten gleich häufig eingesetzt. In Summe haben die deutschsprachigen (R=42, D=23,) und die englischsprachigen Arbeiten (R=44, D=31) wesentlich mehr Diskussionsstrukturen in den Absätzen als die französischsprachigen Texte. Auch wenn Diskussionen im Deutschen und Englischen stärker integriert sind, so weist deren sprachliche Umsetzung doch auch Schwächen auf: Diskusionelemente sind oft kurz ausgeführt, daher wenig elaboriert und unter Reportstrukturen „vergraben“. In diesen eher kurzen Diskusionelementen tritt die Stimme oder Position der Studierenden daher nur schwach zu Tage.

Die qualitative Detailanalyse der verschiedenen diskursiven Absatzstrukturen zeigt verwendete Normen und auftretende Probleme in der schreibpraktischen Umsetzung dieser diskursiven Strukturen auf, die für alle drei Sprachen gleichermaßen relevant sind. Das Berichten von Forschungsergebnissen und Autorenpositionen, zu den von den Studierenden in der Masterarbeit behandelten Themen, gestaltet sich in unseren Daten in allen drei Sprachen auf ähnliche Weise. Das Integrieren direkter Zitate und das Paraphrasieren werden bis auf kleine mikrosprachliche Unterschiede in allen drei Sprachen ähnlich vollzogen. Hierbei treten auch kaum Probleme auf: Zitate werden als solche erkennbar ausgewiesen und Quellen

werden korrekt angegeben. Allerdings findet man in allen drei Sprachen häufig die Autoren in thematischer Satzposition, anstatt der Themen, die aus der Sekundärliteratur gefiltert und in die Arbeit integriert werden sollten. Außerdem werden diese Autorenperspektiven häufig nur gelistet, ohne sie zueinander in Beziehung zu setzen.

Diese strukturelle Schwäche autoren- statt themenzentriert zu berichten und Autorenperspektiven bloß zu listen, ohne sie aufeinander zu beziehen, hängt eng mit der mangelnden Diskussionskompetenz zusammen, die in den Daten in allen drei Sprachen erkennbar war. Diskussionsstrukturen traten zumeist nur in Zusammenhang mit Reportstrukturen innerhalb von Absätzen auf. Autorenperspektiven wurden von den Studierenden nur kurz kommentiert, bewertet oder interpretiert, so dass in vielen Fällen die Stimme oder Position der Studierenden nur wenig zum Vorschein kam. In einigen Absätzen (siehe „Hard to classify“ in Tabelle 3) war zudem nicht klar zu erkennen, ob die formulierten Aussagen als Autorenperspektive oder Studierendenbewertung zu lesen waren. Für den Unterricht wissenschaftlichen Schreibens bedeutet dies, dass es notwendig ist, gemeinsam mit den Studierenden Diskussionskompetenz aufzubauen. Dafür sind mehrere Schritte notwendig: Das kritische reflektierte Lesen, das Filtern relevanter Themen aus der Sekundärliteratur, das kritische Bewerten und Gegenüberstellen von Autorenperspektiven, das In-Beziehung-Setzen dieser Autorenperspektiven zur eigenen Arbeit und schließlich das Einüben sprachlicher Formulierungsmuster, um die für einen Literaturüberblick zentralen diskursiven Strukturen Report und Diskussion zu beherrschen und geschickt miteinander zu kombinieren.

Textorganisierende Absätze helfen im Idealfall dabei, die LeserInnen durch den Literaturüberblick mit seinen zentralen Funktionen Report und Diskussion zu führen. In den untersuchten Texten konnten drei Varianten textorganisierender Strukturen festgemacht werden: der Vorverweis (*orientation*), die Überleitung (*transition*) und der Rückverweis oder die Zusammenfassung (*summary*). Von diesen drei Varianten war der Vorverweis am häufigsten. Tendenziell trat er eher gemeinsam mit Reportelementen in einem Absatz auf. Allerdings waren Vorverweise nicht immer optimal am Textanfang positioniert. Überleitungen wurden eingesetzt, um den Text zu strukturieren und den LeserInnen bei ihrer Orientierung durch den Text zu helfen. Allerdings wurden überleitende Strukturen nicht von allen Studierenden gleichermaßen oft und auch nicht immer an geeigneter Position, nämlich dann, wenn ein Themenwechsel stattfindet, verwendet. Zusammenfassungen waren in allen Texten eher selten (siehe Tabelle 4).

Manche der textorganisierenden Absätze bestanden nur aus einem einzigen Satz oder wurden unglücklich mit anderen diskursiven Strukturen verwoben, so dass sie den Textfluss eher unterbrachen, anstatt das Textverstehen zu erleichtern.

Da in allen drei Sprachen jedoch ähnliche linguistische Strategien, wie Deixis und endophorische Verweise zur Formulierung textorganisierender Absätze verwendet wurden, können auch diese Strategien gemeinsam und sprachvergleichend unterrichtet werden.

Für die Gestaltung eines sprachübergreifenden, d.h. mehrsprachigen wissenschaftlichen Schreibkurses zum Thema Literaturüberblick haben unsere Ergebnisse aus der qualitativen Analyse der diskursiven Strukturen große Relevanz. Da in allen untersuchten Sprachen Literaturüberblicke aus den oben genannten drei verschiedenen diskursiven Absätzen bestehen, können diese für einen sprachübergreifenden Unterricht für alle Studierenden transparent gemacht werden. Ein mehrsprachiger wissenschaftlicher Schreibkurs in einem bi- oder trilingualen Studienprogramm, so wie es viele an der Universität Luxemburg gibt, bringt die folgenden Vorteile:

- Ähnliche Konzepte und Strategien der mesosprachlichen Ebene, wie das Formulieren und Strukturieren diskursiver Absätze in einem Literaturüberblick, können von einer Sprache auf die andere übertragen werden.
- Unterschiede zwischen den Sprachen, wie z.B. der Einsatz von Reports und Textorganisation im Französischen im Vergleich zu Deutsch und Englisch, können bewusst gemacht und diskutiert werden.
- Mikrosprachliche Formulierungsmuster können anhand von Beispielen aus dem qualitativen Korpus für den Unterricht sprachübergreifend aufbereitet und mit den Studierenden geübt werden.
- Kursgruppen können optimiert und Lehrkraftressourcen gebündelt werden.

Ein ähnliches mehrsprachiges Unterrichtsdesign wurde an der Universität Luxemburg vom Sprachenzentrum für das Thema der wissenschaftlichen Präsentation bereits erfolgreich umgesetzt. Ausgebildete studentische Sprachlern- und SchreibeutorInnen unterstützen dabei die Lehrenden und die Studierenden im Kurs bei der praktischen Formulierungsarbeit in allen drei Universitäts-sprachen.

Acknowledgements

The authors wish to thank the following people for their collaboration: the students who provided their dissertations, Ingrid de Saint-Georges (course director of the Master in Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts) and Christelle Karleskind (course secretary).

References

- Angelova, M., & Riazantseva, A. (1999). "If you don't tell me, how can I know?" A case study of four international students learning to write the US way. *Written Communication*, 16(4), 491–525.
- Biber, D. (2006). Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(2), 97–116.
- Bitchener, J., & Turner, E. (2011). Assessing the effectiveness of one approach to the teaching of thematic unit construction of literature reviews. *Assessing Writing*, 16, 123–136.
- Boch, F., & Grossmann F. (2001). De l'usage des citations dans le discours théorique: Des constats aux propositions didactiques. *Lidil* 24, 91–111.
- Boch, F., & Grossmann F. (2002). Se référer au discours d'autrui, quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux, L'écrit dans l'enseignement supérieur* 2(54), 41–51.
- Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3–15.
- Cadman, K. (1997). Thesis writing for international students: A question of identity? *English for Specific Purposes*, 16(1), 3–14.
- Charolles, M. (1997). L'encadrement du discours, univers, champs, domaine et espaces. *Cahiers de Recherche Linguistique*, 6, 1–73. Accessible at <http://www.lattice.cnrs.fr>.
- Dovey, T. (2010). Facilitating writing from sources: A focus on both process and product. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(1), 45–60.
- Feak, C., & Swales, J. M. (2009). *Telling a research story: Writing a literature review*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Gil-Salom, L., & Soler-Monreal, C. (2014). Writers' positioning in literature reviews in English and Spanish computing doctoral theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 16, 23–39.
- Graefen, G. (1997). Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. In K. Ehlich (Hrsg.), *Arbeiten zur Sprachanalyse* 27. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grossmann, F. (2015). *De l'objectivité scientifique aux positionnements d'auteur*. Ecole d'été des doctorants, 6–9 juillet 2015, Strasbourg. Retrieved on October 4, 2018 from http://ed.humanites.unistra.fr/fileadmin/upload/ed520/EED/Supports_de_cours/mercredi/CF_L_objectivite_scientifique_GROSSMANN.pdf.
- Gruber, H., Muntigl, P., Reisigl, M., Rheindorf, M., Wetschanow, K. & Czinglar, Ch. (2006). *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben*. Münster: LIT Verlag.
- Hua, G., & Wang, G. (2014). Disciplinary and ethnolinguistic influences on citation in research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 14, 14–28.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.

- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(2), 133–151. doi: 10.1016/j.jslw.2004.02.001.
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, 113, 16–29.
- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156–177.
- Kwan, B. S. (2008). The nexus of reading, writing and researching in the doctoral undertaking of humanities and social sciences: Implications for literature reviewing. *English for Specific Purposes*, 27(1), 42–56.
- Mauranen, A. (1993). *Cultural differences in academic rhetoric: A textlinguistic study*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Murray, R. (2011). *How to write a thesis*. Maidenhead: Open University Press.
- Paltridge, B., & Starfield, S. (2007). *Thesis and dissertation writing in a second language: A handbook for supervisors*. London: Routledge.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317–345.
- Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(3), 238–253.
- Pollet, M., & Piette, V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui : Une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 29, 165–179.
- Rowley-Jolivet, E., & Carter-Thomas, S. (2014). Citation practices of expert French writers of English: Issues of attribution and stance. In A. Lyda, & K. Warchał (Eds.), *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research* (pp. 17–34). New York: Springer.
- Schrepfer-André, G. (2006). *La portée phrastique et textuelle des expressions introductrices de cadres énonciatifs : Les syntagmes prépositionnels en selon X*. (Unpublished doctoral thesis). Université de Paris 3, Paris, France.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Berlin: de Gruyter.
- Suganthi, J. (2012). Identity without the 'I': A study of citation sequences and writer identity in literature review sections of dissertations. In R. Tang (Ed.), *Academic writing in a second or foreign language: Issues and challenges facing ESL/EFL academic writers in higher education contexts* (pp. 186–203). London: Bloomsbury.
- Swales, J. (2014). Variation in citational practice in a corpus of student biology papers: From parenthetical plonking to intertextual storytelling. *Written Communication*, 31(1), 118–141.
- White, H. D. (2004). Citation analysis and discourse analysis revisited. *Applied Linguistics*, 25, 89–116.
- Williams, H. (2010). Implicit attribution. *Journal of Pragmatics*, 42(3), 617–636.