



HAL
open science

Former des apprentis-linguistes. Propositions pour l'enseignement de l'écriture en littéracie avancée

Fanny Rinck

► To cite this version:

Fanny Rinck. Former des apprentis-linguistes. Propositions pour l'enseignement de l'écriture en littéracie avancée. Céline Beaudet et Véronique Rey. Écritures expertes en question, Presses Universitaires de Provence, pp.169-186, 2015. hal-01880787

HAL Id: hal-01880787

<https://hal.science/hal-01880787>

Submitted on 25 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Version auteur

Référence : Rinck F. (2015). Former des apprentis-linguistes. Propositions pour l'enseignement de l'écriture en littéracie avancée. In C. Beaudet et V. Rey (eds). *Ecritures expertes en question*. Aix en Provence, Presses Universitaires de Provence, 169-186.

Former des apprentis-linguistes : proposition pour l'enseignement de l'écriture en littéracie avancée

Fanny Rinck, IUFM de Grenoble et Laboratoire Lidilem, E.A.609, Université Grenoble Alpes
fanny.rinck@ujf-grenoble.fr

Résumé

Former des apprentis-linguistes : proposition pour l'enseignement de l'écriture en littéracie avancée

L'article présente les principes d'une démarche d'accompagnement à l'écriture en littéracie avancée, visant à remédier aux difficultés des étudiants et des cadres comme à former des rédacteurs professionnels. Son objectif est de favoriser le développement d'une conscience de l'écrit et de l'écriture chez des scripteurs considérés comme apprentis-linguistes : ils doivent apprendre à devenir de bons lecteurs de leurs propres écrits, être capables d'en jauger la clarté ou la cohérence, et de retravailler leur texte pour travailler à travers leur texte leur raisonnement ou leur argumentation. Après une partie visant à définir l'expertise dans l'écriture, nous abordons les compétences littéraciques d'un point de vue linguistique et montrons en quoi les apports de l'analyse des textes, des discours et de la linguistique de l'écrit peuvent être mis à profit pour former à une écriture maîtrisée. Nous présentons alors la navigation dans les textes comme outil de formation s'inscrivant en ligne avec le « teaching and learning with corpora » et pour finir nous illustrons la démarche avec deux exemples, l'un sur les structures énumératives, l'autre sur les introductions d'articles de recherche.

Mots-clés

Navigation textuelle, Linguistique de corpus, Corpus didactiques, Littéracie avancée, Conscience de l'écrit, Ecrits universitaires, Ecrit professionnel.

Abstract

Training "linguistic apprentices" : a proposal for teaching writing and advanced literacy

The article presents the principles of a training writing program in advanced literacy to help students or executives facing difficulties and to train professional writers. The program is aimed to develop writing consciousness by writers considered as linguistic apprentices : they must learn to be good readers of their own texts, be able to evaluate their clarity or consistency , and to work through the writing process on their reasoning or argumentation. After a first section on expertise in writing, we adress literacy skills issues from a linguistic point of view. We show how the fields of texts and discourse analysis and the language studies of writing can be used in training writing to enhance writers' control. We then present the "navigation in the texts" as a training tool in line with corpus-based approaches to language teaching and finally we illustrate the approach with two examples, one on enumerative structures, the other on introductions of research articles.

Key-words

Navigating in texts, Corpus linguistics, Corpus for teaching and learning, Advanced literacy, Writing consciousness, Academic writing, Professional writing.

Introduction

Dans cet article, nous présentons les principes d'une démarche de formation en littéracie avancée, qui vise à former des « apprentis-linguistes » avec l'idée que ce serait là une clé pour une écriture maîtrisée. Nous prenons comme point de départ le constat de difficultés à l'écrit y compris chez des publics dits « avancés » et supposément qualifiés – que sont les étudiants et cadres. Ce constat étayé dans les recherches sur les littéracies universitaires et les littéracies professionnelles est récurrent dans la presse française ces dernières années¹.

Ce constat montre la nécessité d'un accompagnement à l'écriture. Celui-ci doit répondre à des besoins hétérogènes. Il peut s'agir en effet de remédiation face aux lacunes par exemple chez les étudiants, mais aussi de la formation de rédacteurs professionnels qui doivent développer des compétences de production de textes de types divers et dans des domaines variés. Il peut s'agir également de former des professionnels pour lesquels la rédactionnel occupe une place importante sans que ce soit leur métier². A cela s'ajoute l'importance de la formation des enseignants et formateurs appelés à intervenir auprès des divers publics évoqués.

Notre perspective est didactique et vise à contribuer à la définition des contenus de formation et au développement de ressources. Nous nous inscrivons dans le cadre d'une approche linguistique en didactique de l'écrit.

- Le premier objectif de cette approche est de décrire les besoins en termes de compétences rédactionnelles en littéracie avancée et les pratiques expertes de référence dans les écrits universitaires ou professionnels. Les besoins sont envisagés selon deux axes. Le premier se situe à l'échelle des genres (par ex. le genre du compte-rendu professionnel analysé à travers différents sous-genres de comptes-rendus, voir Rinck et Sitri, 2012), le second se situe à l'échelle micro de caractéristiques textuelles formelles, telles que la ponctuation ou sémantiques, telles que les anaphores.

Sur ce point par exemple, nous avons montré l'usage massif dans les mémoires des étudiants des pronoms « ceci » et « cela » et les difficultés parfois à en identifier le référent³. Dans des écrits de chercheurs, on remarque que sont préférées les anaphores nominales résomptives de type « ce + nom ». Ces anaphores résument une portion de texte et font appel à un haut degré de maturité syntaxique et conceptuelle. Elles combinent un lexique épistémique et évaluatif (« cette question importante », « ce point de vue novateur »). Un travail sur ce type d'anaphores représente donc un besoin auquel répondre dans la formation à l'écriture de recherche en master : il peut aider les étudiants à améliorer leurs écrits et la construction du raisonnement via l'écrit (Boch et Rinck, 2012).

- Le second objectif est d'élaborer des scénarios didactiques pour la formation à l'écrit, basés sur les apports de la linguistique. On sait que l'enjeu est de faire écrire et réécrire. Mais avec quel guidage ? Notre parti pris est de favoriser le développement de la conscience de l'écrit, autrement dit de compétences méta- de l'ordre de l'analyse linguistique ; l'enjeu est de former des scripteurs qui s'interrogent sur le fonctionnement des textes pris dans leur matérialité (par ex. la ponctuation, les anaphores, le discours rapporté), en misant sur une démarche d'observation de corpus, à la manière du linguiste. Il s'agit là de réinvestir les principes du « teaching with corpora » : des corpus sont constitués comme ressources didactiques pour favoriser des prises de conscience chez les

¹ Par exemple, le quotidien *Le Monde* du 16 mars 2013 consacre un article à « l'illettrisme des cadres, un phénomène tabou » (voir http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/02/16/l-illettrisme-des-cadres-un-phenomene-meconnu-et-tabou_1833722_3224.html et le mensuel *Sciences Humaines* pose en juin 2011 la question d'un « illettrisme spécifique à l'université » dans un article intitulé « des étudiants sous-instruits » http://www.scienceshumaines.com/des-etudiants-sous-instruits_fr_2132.html L'article renvoie à Minary, 2001.

² Citons par exemple les travailleurs sociaux (voir le Projet ANR Ecritures, Resp. G. Cislaru, SYLED, Paris 3.

³ Exemple : « Il faut travailler les conceptions et les procédures pour arriver à une réflexion de l'élève (...) Face à ceci, les élèves appliquent sagement les règles sans nécessairement mettre de sens et sans comprendre le pourquoi de celle-ci » (écrit d'initiation à la recherche d'un étudiant de 3^{ème} année qui se destine au métier de professeur des écoles).

apprenants, comme c'est le cas notamment avec les concordances et les collocations dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans une première partie, nous cherchons à définir ce que peut être « l'expertise rédactionnelle » ; il s'agit autrement dit d'interroger les référents de l'ordre de la rédaction (Beudet, 2000 ; Labasse, 2006) – ou science de la rédaction experte – qui puissent servir de fondements aux formations à l'écriture en littéracie avancée. Nous abordons dans une seconde partie les compétences littéraciques d'un point de vue linguistique et montrons en quoi les apports de l'analyse des textes, des discours et de la linguistique de l'écrit peuvent être mis à profit pour former à une écriture maîtrisée. L'accent est donc mis sur les objets de formation, et dans une troisième partie, nous présentons la navigation dans les textes en tant qu'outil de formation, pour enfin donner brièvement deux exemples de démarches de formation à l'écriture.

1. L'expertise rédactionnelle

Si l'on veut favoriser la maîtrise du lire-écrire, encore faut-il pouvoir la caractériser. Or, la notion d'illettrisme qui prévaut dans la presse en particulier⁴ pose problème : que serait donc le non-illettrisme ? Un « lettrisme » ? L'adoption récente de la notion de littéracie a ceci d'intéressant qu'elle permet de dépasser une vision dichotomique. La littéracie désigne la diversité des pratiques de lecture et d'écriture, des compétences qu'elles mobilisent et des contextes où elles s'exercent.

Elle les envisage comme des acquisitions tout au long de la vie et interpelle en ce sens les recherches sur l'acquisition du langage, qui ont coutume de qualifier d'acquisitions « tardives » celles qui se jouent vers 11 ou 12 ans. Dans le même sens, on notera que les études de l'acquisition du français s'intéressent à des publics d'étudiants mais pour l'acquisition en langue seconde et l'on voit l'intérêt qu'il y aurait de disposer de descriptions des acquis, erreurs ou maladroites chez leurs homologues natifs pour distinguer ce qui, de la L2 ou de la L1, est en cause dans la maîtrise avancée de l'écrit.

Par ailleurs, la notion de littéracie montre qu'il ne s'agit pas « seulement » de savoir lire-écrire, autrement dit qu'il s'agit d'envisager le lire-écrire de manière pragmatique, dans un cadre socio-culturel et cognitif : « It is a key to communication and learning of all kinds and a fundamental condition of access to today's knowledge Societies »⁵. Au-delà de l'orthographe défailante dans les mails, qui fait la visibilité du problème, celui-ci appelle une attention générale à l'écrit.

Les fondements littéraciques des dites sociétés de la connaissance peuvent être conçus dans leur dimension technique, comme c'est le cas par exemple dans le « knowledge management » qui montre l'importance du document écrit au sein des entreprises. Ils interpellent aussi une dimension que l'on peut qualifier de « citoyenne » : « être cultivé », « bien parler » ou « être quelqu'un d'intéressant » sont autant d'aspects de la socialisation langagière et par le lire-écrire en particulier. Ainsi de la « littéracie critique » qui, en référence à J. Dewey (1916) et P. Freire (1970), se présente comme un programme éducatif basé sur la capacité à décrypter un monde complexe et à agir en citoyen éclairé. On soulignera en ce sens l'évolution actuelle des figures de l'expertise, avec l'exemple de l'encyclopédie Wikipédia à laquelle tout un chacun peut contribuer, ou celui du journalisme et de ses mutations à l'ère du web participatif. D'une certaine manière, chacun peut devenir expert en son domaine.

Dès lors, l'« expertise rédactionnelle » peut se définir à l'instar des groupes multinationaux qui se dotent de « bonnes pratiques » pour standardiser leurs documents et rationaliser leur communication. On peut se référer par exemple aux guides « How to Write Clearly » ou « Writing to

⁴ Le terme d'illettrisme est introduit en 1981 par l'association ATD-Quart Monde pour permettre une distinction avec l'analphabétisme des publics qui n'ont pas été scolarisés. B. Lahire (1999) montre comment l'illettrisme est constitué comme problème social dans les années 1980 à travers les discours de la presse en particulier. Y domine l'indignation et la stigmatisation, sans que soit réellement interrogé ni défini ce qu'est l'illettrisme en termes de compétences de lecture et d'écriture.

⁵ Unesco, the global literacy challenge <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>

Grab Attention » émanant de la commission européenne⁶, qui montrent que le souci se situe du côté de l'interlocution et de l'efficace. La maîtrise attendue justifie que l'on se tourne vers les possibilités offertes par l'automatisation ; c'est le propos de J. André (1989) qui prend comme point de départ le « *Rapport de la Commission d'étude de l'accident de la Gare de Lyon* »⁷ :

« la commission a remarqué que, face à une situation concrète délicate, la liaison que doivent faire les agents entre les articles de règlements divers, comportant eux-mêmes des dispositions complémentaires et des renvois en bas de page, les prescriptions des consignes d'application et les procédures précisées par les guides spécialisés — guide du dépannage par exemple — n'est pas toujours aisée... La commission a relevé également — dans le cas de l'espèce — une présentation typographique défectueuse qui peut conduire à une interprétation erronée ».

Notons l'importance mise en avant du document et des pratiques de lecture et d'écriture. La « présentation typographique défectueuse » dont il est question à la toute fin concerne une structure énumérative qui expose à l'attention du mécanicien que faire lorsque « plusieurs véhicules sont bloqués ». Un « 1^{er} cas » et un « 2^{ème} cas » font chacun l'objet d'un paragraphe, mais une mention « dans les deux cas » intervient à l'intérieur du paragraphe dédié au 2^{ème} cas ; confronté au 1^{er} cas, le mécanicien n'a pas lu les remarques concernant les deux cas.

L'analyse automatique de documents représente ainsi une voie porteuse pour le repérage et la correction de ce type de problèmes. L'automatisation est également exploitée dans la génération de textes. On lit ainsi, dans l'hebdomadaire *Télérama* en date du 8 mai 2013 un article intitulé « Un robot a-t-il écrit cet article ? » et qui porte sur les mutations du journalisme. Des domaines aussi variés que l'intelligence artificielle et les sciences politiques se sont intéressés à la question de l'expertise. Si l'on s'y réfère, on observera que l'expert humain est défini par la capacité à prendre des décisions dans l'incertitude ; dans le rédactionnel, l'expert ne peut pas être (qu')une machine, car il s'agit d'anticiper les effets des textes et de faire face à des situations nouvelles.

L'article de *Télérama* que l'on vient de citer avance que « question style, rien de mieux qu'un vrai journaliste ». Le style, comme l'originalité, sinon le génie, appellent à se tourner vers les études littéraires et la figure du grand écrivain : il s'agit bien d'une certaine manière d'un « expert » de l'écriture. Cependant, nombre de travaux ont mis l'accent sur la distinction entre les figures de l'expert et du grand écrivain : ils soulignent la dimension fonctionnelle des écrits professionnels et le fait que le rédacteur est un « écrivain » plutôt qu'un écrivain, au service d'un mandant. Est-ce à dire cependant que la dimension esthétique des textes est étrangère au souci prioritaire de clarté des écrits du rédacteur ?

La frontière entre le fonctionnel écrivain et l'esthète écrivain est à interroger, ne serait-ce que parce qu'on peut se demander dans quelle mesure un essayiste par exemple, ou même un thésard se situent d'un côté ou de l'autre et, au niveau des textes, à travers par exemple une question comme celle de l'ordre des mots. Dans la perspective d'une attention générale à l'écrit, il est intéressant de constater que la faute et le style tendent à être traités dans des termes communs, comme des écarts. On voit transparaître là le mythe de cette langue « introuvable » (Gadet et Pêcheux, 1981) qui serait le contraire d'un « mauvais outil » (Henry, 1977), dédiée à sa fonction référentielle, faite de transparence et misant sur la maîtrise du langage par le sujet.

A ce modèle qui fait de l'expertise une visée bien présomptueuse, la question des genres de textes apporte une alternative : elle permet de traiter les textes selon les degrés de contrainte et de créativité qui les caractérisent. L'enjeu pour le développement des compétences rédactionnelles ne se situe alors plus dans le fait de « savoir » lire-écrire ou de « maîtriser » l'écrit, mais dans le fait de disposer à la fois de compétences « context-specific » et de compétences transversales aux genres

⁶ <http://www.enpi-info.eu/files/publications/Writing%20Handbook%20EN%20-%20Final%20laid%20out%20-%202026-09-12.pdf> et http://ec.europa.eu/translation/writing/clear_writing/how_to_write_clearly_en.pdf

⁷ Ministère des transports et de la mer, Paris, septembre 1988, 34 pages).

qui soient aussi des compétences favorisant le transfert entre genres⁸. L'écrivain doit répondre à des exigences, qui peuvent tout à fait être d'innover. L'écrivain est celui qui, au sein d'un même texte, peut faire intervenir tous les genres, en inventer de nouveaux, ou des formes hybrides : il maîtrise les contraintes au sens où il en joue.

2. Les « apprentis-linguistes » ou la question d'une didactique de l'écrit en littéracie avancée

Nous nous inscrivons dans le cadre d'une didactique de l'écrit, qui pose la nécessité d'un accompagnement pour le développement des compétences littéraciques à un niveau avancé, qu'il s'agisse de remédier à des lacunes ou de former des spécialistes. Les propositions que nous formulons dans ce qui suit concernent les contenus et les démarches de formation : elles sont de favoriser le développement de compétences réflexives de l'ordre de l'analyse linguistique ; il s'agit de faire porter l'attention des apprenants sur la matérialité de l'écrit et sur les effets pragmatiques des textes. C'est là nous semble-t-il une composante importante pour favoriser la conscience de l'écrit et de l'écriture, laquelle relève du développement métalinguistique (Gombert, 1990) et se manifeste en particulier dans les pratiques auto-correctives ou dans les jugements d'acceptabilité.

Nous prenons appui sur les travaux menés sur la production écrite, qui montrent l'importance du contrôle au cours du processus d'écriture et de la révision de textes. S'il est admis aujourd'hui qu'« écrire, c'est réécrire », comme le souligne M. Fayol : « la détection, le diagnostic et la décision d'intervenir (de réviser, reprendre) ne suffisent pas. L'auteur doit disposer de moyens tactiques pour intervenir » (1997 : 135). Or la seule « détection » implique que le lecteur dispose de compétences pour décider ce qui fonctionne bien ou moins bien dans son texte. Celui qui maîtrise son écriture est un scripteur capable de se positionner en quelque sorte comme méta-lecteur de son texte et de le préparer, l'écrire et le lire (l'observer, l'analyser) selon les critères notamment de cohérence, de clarté, d'efficacité.

Nous prenons également appui sur les travaux menés en linguistique de l'écrit (Peytard, 1970, Anis, 1988) et sur les erreurs, maladresses, difficultés ([Reichler]-Beguelin, 1988) qu'un lecteur repère dans les écrits d'apprenants. Les jugements en termes de cohérence, clarté, efficacité sont l'équivalent à l'échelle des textes et des discours des jugements de grammaticalité et d'agrammaticalité à propos de la phrase. Ainsi le domaine de la dite grammaire de texte et de discours qui a fait son entrée depuis plusieurs années maintenant jusque dans les programmes de l'école primaire postule, sinon des règles, du moins des contraintes de (bonne) formation des textes et discours ; l'idée est que la manière dont un texte est écrit est son mode de signification.

A partir de ces travaux, notre proposition est de favoriser une conscience de l'écrit et de l'écriture dans une perspective d'aide à la compréhension et à la production de textes. Il ne s'agit pas là d'une proposition novatrice. Elle s'inscrit en ligne avec l'existant : 1) l'héritage de la rhétorique – ne serait-ce qu'avec ce qu'on en retient de manière sans doute très réductrice⁹, comme les modèles de texte et les activités consistant à « écrire à la manière de... ». 2) l'héritage de la grammaire qui formule les règles du bon usage ; si elle montre aussi la difficulté à rendre compte en termes de règles de « comment ça fonctionne », la grammaire en tant que terminologie et raisonnement fait actuellement l'objet d'un regain d'intérêt dans l'enseignement des langues, après l'ère des approches communicatives ou plutôt « dans le cadre de » ces approches, qui mettent en particulier l'accent sur l'importance de situations authentiques.

Une didactique de l'écrit destinée à des « apprentis-linguistes » pose la réflexion métalinguistique comme composante clé de l'expertise rédactionnelle. Les éléments esquissés ici n'épuisent pas les possibilités de démarches à proposer pour favoriser la conscience de l'écrit et de l'écriture – nous ne

⁸ C'est ainsi que l'on peut au mieux cerner les besoins des publics en formation. En particulier, la distinction proposée en rédactionnelle entre le rédacteur professionnel et le rédacteur fonctionnel (Beaudet, 1998 : 70) montre que le second, expert de son domaine, se situe dans des activités rédactionnelles qui sont context-specific ; l'empan des genres qu'il aura à traiter est a priori moins large que celui dont l'expertise est la rédaction, mise en œuvre dans des domaines variés.

⁹ Je remercie B. Labasse qui me signale très justement que nous ne prenons pas la pleine mesure de cet héritage.

traiterons pas en particulier de l'approche génétique des textes alors qu'elle a toute sa pertinence en didactique (Doquet, 2011). Notre fil conducteur est qu'un scripteur doit travailler la facture même de son texte en s'interrogeant sur les conditions de sa production et les lectures qui en seront faites ; il s'agit donc de développer des compétences de lecture aptes à faire du scripteur un scripteur qui se questionne sur sa production et soit un bon lecteur de ses écrits. La description linguistique est conçue comme un préalable nécessaire à la fois dans la perspective de connaître les besoins en littéracie avancée et dans celle de fabriquer des ressources didactiques basées sur le principe de l'observation de textes.

Les compétences ainsi visées sont à envisager dans le cadre d'une cognition située et distribuée. Il faut souligner en effet l'intérêt de former à la rédaction collaborative et à la révision de textes¹⁰. L'outil informatique doit également trouver sa place, pour former des scripteurs capables d'en exploiter les possibilités tout autant que d'en comprendre les limites. Dans l'avenir de l'écriture à l'ère du numérique implique des tâches spécifiquement humaines et des tâches automatisées, mais également la question de la relation homme-machine ; on en connaît déjà un bon exemple avec le correcteur orthographique, qui sert d'appel à la vigilance du scripteur plus qu'il ne se substitue à lui : il souligne en rouge ce qui est assurément faux et en vert ce qui est possiblement problématique.

Concrètement, la démarche didactique proposée se base sur l'observation de corpus et la réflexion à laquelle elle peut donner lieu, à l'instar de la démarche du linguiste. Une telle démarche se rattache à celles déjà mises en œuvre en contexte scolaire d'« observation réfléchie de la langue » et de « language awareness ». Elle prend appui sur les travaux sur le recours aux corpus dans l'enseignement des langues (Sinclair, 2004) : les hypothèses d'ordre cognitif sur lesquelles ces travaux se fondent mettent en exergue l'intérêt d'une approche inductive des faits de langue sur la base d'une observation guidée et outillée, à même de susciter des prises de conscience sur les textes et sur les modes de construction du sens. Sont utilisés notamment des concordanciers qui permettent d'observer les occurrences d'un terme pris dans son contexte immédiat et s'avèrent pertinents pour travailler le lexique ou la phraséologie, dans l'apprentissage des langues étrangères. L'enjeu aujourd'hui dans le cadre du « teaching and learning with corpora » est d'aller au-delà de ces outils pour mettre en œuvre les mêmes principes d'observation, de comparaison, de classement, d'analyse mais à une échelle textuelle. C'est le principe de la navigation didactique dans les textes que nous présentons dans ce qui suit.

3. La navigation dans les textes comme outil didactique

Les avancées de la linguistique de corpus font avancer la constitution et l'exploitation de corpus en tant que ressources didactiques. De la même manière qu'il instrumente l'observation linguistique, le corpus peut servir de tremplin pour une observation à visée didactique. Alors que les manuels de type « rédiger efficacement » pèchent par des recommandations trop générales, voire infondées (par ex. faire des phrases courtes), les ressources proposées sont au plus près de la matérialité des textes. Ce projet didactique vise à mettre à profit les annotations textuelles et discursives de corpus et la textométrie (ou analyse de données textuelles à l'aide d'outils statistiques et informatiques). Ces domaines permettent de produire dans les textes des informations méta- sur ses caractéristiques : formules, segments répétés, reprises, co-référence, isotopies... Ils permettent également d'identifier ce qui peut faire l'objet d'annotations à l'échelle du texte et ce qui pose le problème de la dimension interprétative des annotations¹¹. L'annotation exige une description en amont qui peut alors être exploitée à des fins d'analyse. Dans une perspective didactique, les annotations et autres analyses du corpus représentent un point d'appui pour l'enseignement, pour guider l'observation du corpus par

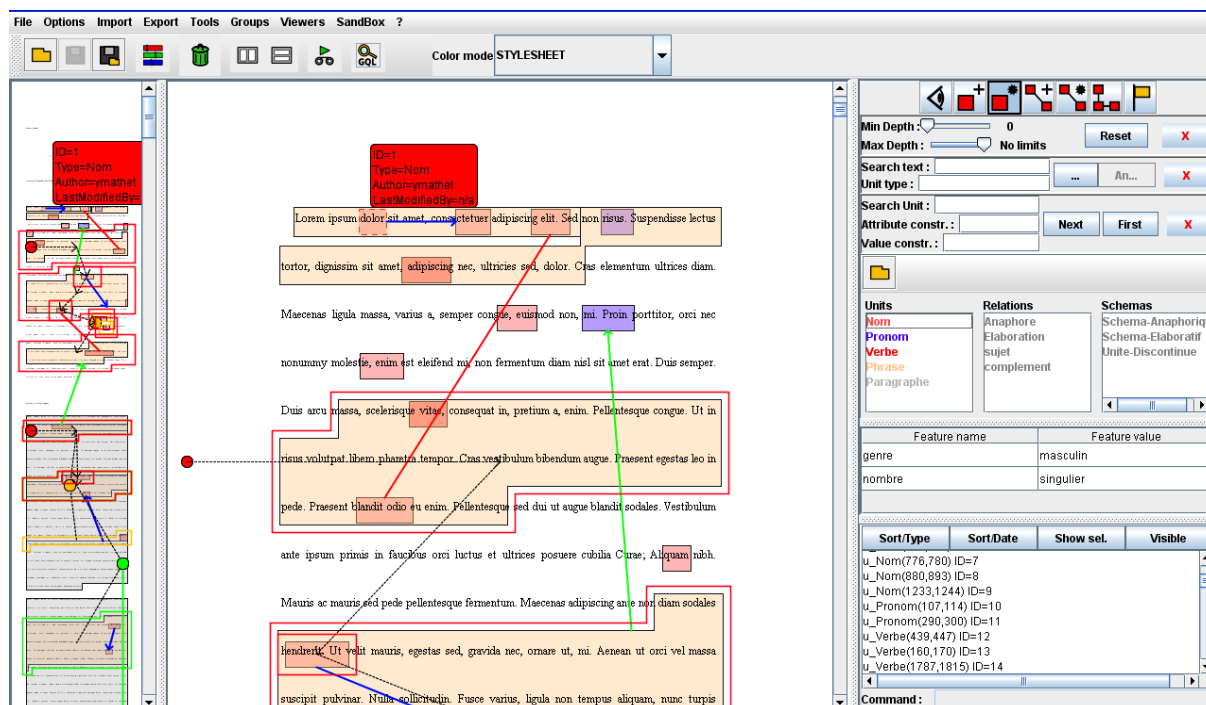
¹⁰ Les formations de rédacteurs peuvent en effet viser aussi des personnes qui n'interviendront qu'en seconde main pour reprendre un texte.

¹¹ A travers le fait de pouvoir automatiser certaines annotations par exemple, ou les tests sur les accords inter-annotateurs dans le cas des annotations manuelles

les apprenants, et elles peuvent être exploitées pour la réalisation d'activités par les apprenants, y compris des exercices auto-correctifs.

L'enjeu du recours aux corpus annotés en didactique est d'impliquer une activité méta- comme c'est le cas notamment avec les concordanciers dans l'enseignement des langues étrangères. Avec les corpus annotés textuellement et discursivement et les outils textométriques, on peut espérer aller au-delà des phénomènes lexicaux et de l'échelle phrastique, tout en mobilisant les mêmes principes de visualisation : de même que les listes de concordances et de collocations sont des outils pour le linguiste et l'apprenti-linguiste, il s'agit de rendre visibles les caractéristiques des textes et de corpus de textes.

Nous insérons ci-dessous une vue de la plateforme Glozz d'annotation discursive (Widlöcher et Mathet, 2012) : on n'a pas affaire comme dans les concordanciers à des listes (de termes ou de patrons linguistiques pris dans leur contexte) mais à la matérialisation de réseaux (par ex. des anaphores et des chaînes thématiques) selon un principe de va-et-vient entre les deux échelles du local et du global : une approche descendante (top down) envisage le texte comme *unité* fonctionnelle et sémantique et une approche ascendante (bottom-up) l'envisage comme un assemblage *cohérent* d'unités élémentaires.



- Vue de la plateforme d'annotation discursive Glozz (Widlöcher et Mathet, 2009, 2012)

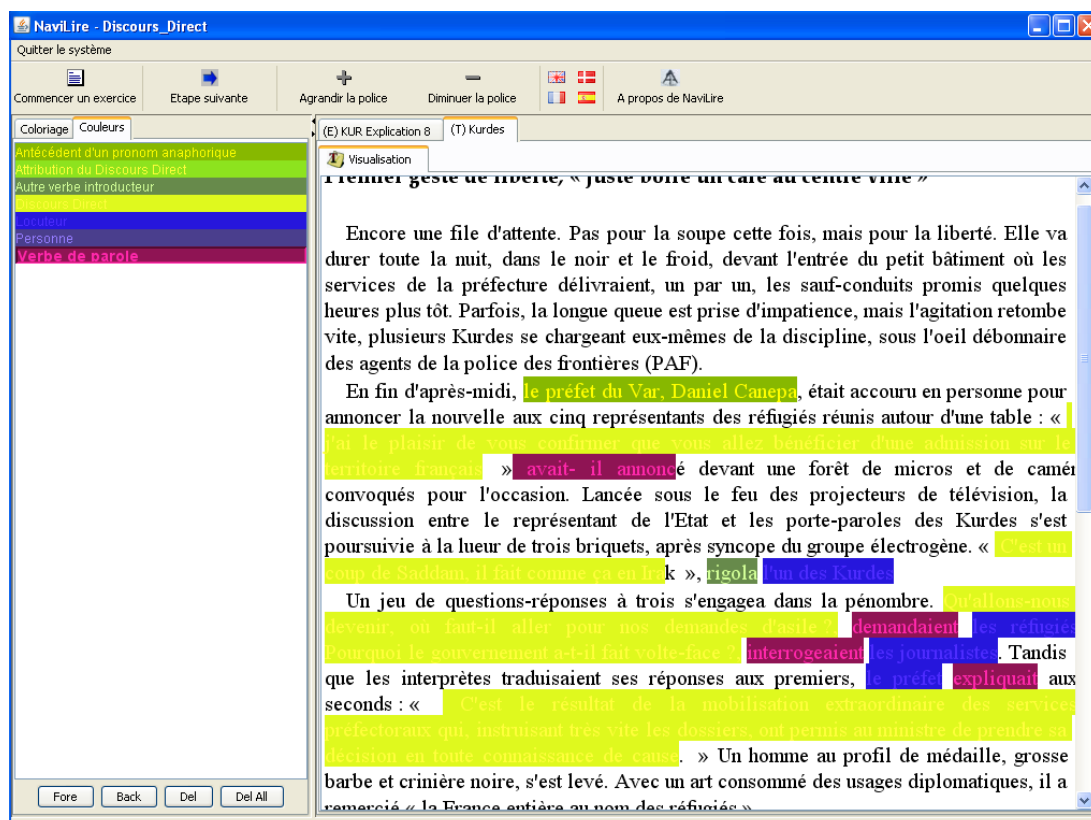
C'est ce principe qui est au fondement du logiciel Navilire¹² (Lundquist, Minel et Couto, 2005a, 2005b), logiciel de navigation didactique dans les textes (Lundquist, 2008, 2013) développé sur la base de la « plate-forme informatique de Navigation Textuelle » de J. Couto (2006). L'objectif de la démarche est de mettre à profit les apports de la linguistique textuelle pour l'apprentissage des langues étrangères et pour l'aide à la production de textes, notamment au départ autour de la cohérence textuelle. Il s'agit d'aiguiser l'attention des apprenants sur la manière dont se manifeste la cohérence dans les textes en général, et dans des types de textes différents en particulier.

Le logiciel Navilire a ainsi été conçu comme un « outil qui permette à l'élève/l'étudiant de voir et de naviguer dans le texte entre des unités textuelles assurant la cohérence » (Couto, Lundquist, Minel,

¹² Le logiciel (incluant des exercices) est téléchargeable sur <http://www.jeanlucminel.fr/navitexte.html>, ainsi que le logiciel NoteTool pour les annotations.

2005). Des textes sont annotés par l'enseignant de langue et servent de ressource pour l'apprenant qui doit identifier les marques linguistiques et les relations de cohérence. Un scénario didactique guide l'observation des apprenants : ils sont amenés à travailler sur divers types de textes et sur les caractéristiques qui ont fait l'objet d'annotations (par ex., les anaphores en « le + nom » et « ce + nom »). Un système de pointage du texte permet à l'apprenant d'identifier les caractéristiques qu'on lui demande ; le segment correctement identifié apparaît en surbrillance, ce qui offre à l'apprenant un feed-back. Le feed-back demande aussi à l'apprenant d'approfondir son analyse : par ex., dans le cas des anaphores, rechercher son antécédent.

L'exercice prend sens à l'échelle du texte : comme le montre la vue donnée ci-dessous, la fonction de visualisation fait apparaître grâce à un jeu de couleurs les différentes annotations qui ont fait l'objet des différentes étapes de l'exercice (ici sur le discours rapporté dans la presse). L'apprenant peut également manipuler cette représentation du texte : choisir par un simple clic de faire apparaître ou disparaître telle ou telle catégorie d'annotations.



Vue du logiciel NaviLire (exercice sur le discours rapporté développé par C. Mellet et F. Sitri, voir Sitri et Mellet, 2013¹³).

Il est possible de développer avec NaviLire des annotations et des exercices de divers types, pas seulement sur la cohérence textuelle, mais aussi sur l'argumentation par exemple ; dans la partie suivante, nous présentons en ce sens un scénario didactique sur l'écriture d'une introduction d'article de recherche.

A l'heure actuelle, l'enjeu est d'identifier des entrées qui soient pertinentes pour la formation à l'écrit, en fonction des besoins des publics, de développer les descriptions de textes ou de genres et les corpus annotés, et de scénariser la démarche d'observation des corpus par les apprenants. Le développement des logiciels d'analyse textuelle permet par ailleurs de les envisager comme le support d'études expérimentales pour tester les compétences d'analyse de textes et les acquisitions en littéracie avancée.

¹³ Plus largement, voir Desoutter et Mellet, 2013 pour des exercices sur le discours rapporté avec NaviLire.

4. Deux exemples de démarche

Dans cette dernière partie nous proposons d'illustrer la démarche présentée, qui est fondée sur la description linguistique et vise le développement de ressources en didactique de l'écrit. Le principe est celui de mettre les apprenants en posture d'apprentis-linguistes dans des activités d'observation pour favoriser des prises de conscience quant à la matérialité des textes et leurs effets pragmatiques. Deux exemples de scénarios didactiques vont être donnés. Le premier permet d'illustrer une démarche de formation à l'écrit sur un aspect transversal aux genres, les structures énumératives. Il est présenté de manière plus détaillée dans Rinck et Mojahid (à par.). Le second est un exemple de formation à l'écrit « context-specific » développé dans Rinck (2013). Il s'adresse à des étudiants en formation doctorale et porte sur l'écriture d'introductions d'articles de recherche en linguistique. A travers ces deux exemples, nous montrons comment la description linguistique permet de développer des ressources et de structurer le scénario didactique, en guidant les apprenants pour leur faire observer les caractéristiques qu'on souhaite voir portées à leur attention.

4.1. Un scénario sur les structures énumératives

Les structures énumératives sont omniprésentes dans les textes – la liste est au fondement de l'écrit (Goody, 1979) – et semblent en cela intéressantes pour travailler une compétence de l'écrit transversale aux genres. Leur importance dans les discours procéduraux, textes techniques, textes à consignes en fait un objet pertinent pour la formation aux écrits professionnels. S'il s'agit d'apporter aux apprenants des aides pour rédiger efficacement, les structures énumératives sont aussi source de questionnement sur l'écrit comme ordre langagier spécifique et autonome.

On dispose en linguistique de descriptions très fines de ces structures. Le scénario didactique vise à faire explorer ces structures à différentes échelles (genres, textes, composantes sémiographiques), à l'aide des catégories d'analyse issues des travaux linguistiques. Les étapes proposées sont les suivantes :

- 1) Repérer la présence de structures énumératives sur des supports et dans des genres variés (corpus ouvert).
- 2) Analyser l'énumération comme structure, avec les notions suivantes : (1) énumération horizontale et verticale, (2) amorce, liste et clôture et (3) énumérathème (ou item lexical annonçant l'énumération).
- 3) Spécifier ce qui fait liste : chaîne d'items et marques lexico-syntaxiques, ponctuationnelles et typodispositionnelles
- 4) Synthétiser et réinvestir : comment lit-on une énumération? Phase d'institutionnalisation de savoirs et activités de lecture-écriture.

Un tel scénario n'a rien de spécifiquement novateur – il peut tout aussi bien être réalisé sur papier qu'avec un logiciel ! Il demande à être affiné en fonction des publics notamment dans la sélection du corpus. Le déroulement général vaut cependant quel que soit le genre considéré : il s'appuie sur la description linguistique et vise une lecture experte d'analyse de textes.

4.2. Un scénario sur les introductions d'articles de recherche en linguistique

La formation à l'écrit impose de travailler sur des compétences « context-specific », propres à un genre ou à une discipline ou un secteur professionnel. Ainsi de ce scénario sur les introductions d'articles de recherche en sciences humaines, et plus précisément dans le domaine de la linguistique. Comme dans l'exemple précédent, la démarche de formation proposée se base sur le principe d'une observation guidée des textes. La description linguistique d'introductions d'articles de recherche a permis de déterminer les aspects intéressants à faire observer aux étudiants et de sélectionner trois textes à leur faire analyser ; ces textes ont été retenus pour leur relative facilité de lecture et parce qu'ils présentent des modèles différents d'écriture d'une introduction.

Le scénario porte sur la manière dont se construit le positionnement dans une introduction (« how to create a research space, dans les termes de J. Swales, 1990). Pour ce faire, on met en perspective

deux aspects, 1) la manière d'annoncer ses objectifs et 2) la manière de se référer à l'existant, autrement dit de donner des repères (noms d'auteur, textes de référence) quant au champ de recherche : une introduction peut s'inscrire dans la filiation avec un courant ou avec des travaux qu'il s'agit de poursuivre ou encore, elle peut mettre l'accent sur la démarcation (revendiquer une approche nouvelle et différente).

Nous nous appuyons sur une analyse adaptée de l'étude de Swales (op. cité) et sur une typologie des modes de référence à l'existant¹⁴ : dans un article, on peut trouver des noms d'auteurs (ex. *saussurienne*), des renvois à des textes, sous la forme nom d'auteur + date (ex. *Dupont, 2002*), des listes de noms et de textes (ex. *Dupont 2001, 2002a, 2002b*), des noms d'approche (ex. *les structuralistes, la grammaire transformationnelle*), des désignations générales, impliquant qu'il existe des études sans que leur source soit précisée (ex. *les études sur, les définitions de...*) et enfin des formes au passif ou à l'impersonnel, qui passent sous silence les sources (ex. *il a été montré que...*).

Les trois introductions sont mises en annexes (avec quelques commentaires, et, dans le texte en gras, les phénomènes qu'il nous semble intéressant de faire repérer aux étudiants). Le déroulement est le suivant:

1) Des questions générales de compréhension permettent de guider une première observation des trois introductions : quel est le thème de l'article ? Quel est l'objectif annoncé dans l'introduction ? Quels constats sont faits quant à l'existant (travaux de recherche mais aussi opinions communes sur l'objet étudié) ?

2) Est fournie ensuite la typologie pour les modes de référence à l'existant et/ ou une consigne proposant aux étudiants de s'interroger sur (voire de bâtir) une telle typologie ; l'enjeu est de les inciter à un travail de repérage sur la manière dont on renvoie à ce qui existe et, par là aussi, la manière dont on s'inscrit dans une filiation ou dont on se démarque.

3) L'observation des trois introductions s'achève avec une conclusion à l'aide du tableau récapitulatif suivant :

Constats faits sur l'existant	Objectifs annoncés dans l'introduction
Absence d'études (variante : l'existant se restreint aux représentations de sens commun)	Montrer l'intérêt de l'objet et l'importance de le traiter
Limites des études antérieures	Dépasser les limites -Evidences à réinterroger -Lacunes à combler -Débat à dépasser par une tierce voie
Acquis dans le champ scientifique	Poursuivre les études

Il faut souligner que l'on ne vise pas à fournir des modèles clé-en-main d'introduction d'articles, mais plutôt à susciter un questionnement sur les usages dans leur diversité. On pourra dans cette perspective utiliser d'autres introductions – en particulier celles des étudiants. Soulignons que ce type d'intervention n'a de sens que dans le cadre d'un dispositif plus large de formation à l'écrit de recherche. Une telle formation doit couvrir d'autres genres que l'article, par exemple les propositions de communication, et d'autres caractéristiques linguistiques de l'écrit de recherche, par exemple, la question des sources dans l'écrit de recherche (comment renvoie-t-on, en citant les propos ou le contenu, à d'autres travaux ?) ; le lexique épistémique, de type *objectif, hypothèse, méthode*, qui joue un rôle important en plus du lexique de spécialité ; ou encore l'importance de la modalité épistémique de manière générale pour préciser le statut de ce qu'on avance dans un article (une hypothèse ? un fait admis ? un résultat nouveau ?).

Conclusion

¹⁴ Pour plus de détail, voir Rinck, 2013.

Les propositions actuelles pour la formation à l'écriture à un niveau avancé convergent autour du méta- comme étant le fondement de la compétence experte et de son développement. Si le méta-cognitif de manière générale est jugé porteur (faire verbaliser sur ce qu'est l'écriture ou sur les procédures à mettre en œuvre par exemple), de nombreuses approches misent sur l'importance d'un travail sur la matérialité de l'écrit et des textes. C'est ce parti pris que nous adoptons en visant le développement d'une conscience de l'écrit et de l'écriture chez des scripteurs considérés comme apprentis-linguistes.

L'enjeu est de favoriser la révision de textes, mais pas seulement dans le sens de corrections formelles : le fait de porter attention aux caractéristiques de ce qu'on écrit peut être un tremplin pour travailler l'écriture, et, à travers elle, la conceptualisation, l'argumentation, le raisonnement. La démarche invite plus largement à un questionnement sur l'écrit des textes à leurs effets pragmatiques, et sur la culture de l'écrit. Les besoins auxquels elle répond sont donc ceux de publics divers : la démarche se base sur un même principe général qui doit ensuite être adapté, en premier lieu en termes de genres à travailler (par ex. genres spécifiques à un domaine pour les écrits de recherche et la rédaction fonctionnelle ou en couvrant plusieurs pour la rédaction professionnelle).

La démarche doit aider à produire des écrits mieux maîtrisés mais vise plus fondamentalement à développer des capacités d'analyse qui permettent à chacun d'apprendre à mieux écrire. Elle s'adresse en particulier aux (futurs) enseignants et formateurs à l'écrit. On soulignera à ce titre l'importance pour eux de s'interroger sur leurs attentes, ne serait-ce que quand ils corrigent un texte (leurs annotations ou commentaires relèvent-ils de la correction linguistique ou du stylistique ?). Un exemple à l'échelle de la culture de l'écrit est celui du phénomène du copier-coller : au-delà de la déploration face à cette pratique, peut-on envisager d'en faire un outil d'écriture, d'une part, et un objet de questionnement sur ce qu'il montre quant au rapport à l'écrit et au savoir chez ses détracteurs, comme dans ses usages, d'autre part (Rinck et Mansour, à par.) ?

Le développement de l'attention à l'écrit peut passer par diverses formes d'accompagnement. La démarche de navigation dans les textes que nous avons présentée ici reprend des principes généraux valables dans d'autres dispositifs, ceux des corpus didactiques et d'observations guidées. Elle implique des descriptions linguistiques en amont, pour identifier les besoins, les pratiques expertes de référence et produire des modèles d'annotations de corpus pour l'enseignement/ apprentissage. Il s'agit notamment de déterminer les phénomènes à faire porter à l'attention des scripteurs, qui soient révélateurs quant à leurs difficultés (ou à celles des textes à produire) et porteurs quant à la manière de produire des écrits mieux maîtrisés.

Dans cette perspective, nous citerons pour finir le corpus d'écrits en littéracie avancée¹⁵ en train de se constituer pour l'heure à l'échelle nationale en France et qui servira de ressource 1) pour les recherches sur la maîtrise de l'écriture et 2) pour la formation (et la formation de formateurs) à l'écrit. Le corpus réunira des écrits dits académiques ou universitaires d'étudiants de différents niveaux et différentes disciplines et des écrits dits professionnels, produits notamment dans le cadre des formations à l'écrit professionnel qui se développent actuellement en France et dans le monde. Restent à développer alors les corpus analysés, voire annotés, et y inclure des corpus de productions qui enregistrent l'activité du scripteur, et les différentes versions d'un texte, comme autant de ressources pour la formation.

Références bibliographiques

¹⁵ Projet porté par le laboratoire Lidilem. Financement du "consortium corpus écrits" de l'Institut de Linguistique Française. Voir la présentation du corpus sur <http://corpuslitteracie.wikispaces.com>

- André J. (1989). « LaTeX ou SGML pouvaient-ils éviter la catastrophe de la gare de Lyon ? », Cahiers GUTenberg, 1, 21-25, IRISA, Rennes.
- Anis J. (1988). *L'écriture. Théories et descriptions*. En collaboration avec J.-L. Chiss et J. Puech, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Beaudet C. (1998). « Littératie et rédaction : vers la définition d'une pratique professionnelle », In G.A. Legault (dir.) *L'intervention : usages et méthodes*, Sherbrooke, Editions GGC, 69-89.
- Beaudet C. (2000). « Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique », *Recherches en rédaction professionnelle*, 1(1), 1-19.
- Boch F. et Rinck F. (2012). « Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master. Comparaison avec les pratiques expertes ». Colloque *Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique*, 22 et 23 novembre 2012, Paris.
- Couto J., Lundquist L. & Minel J.L. (2005). « Naviguer dans les textes pour apprendre », *TALN 2005*, Dourdan, 6-10 juin 2005. En ligne sur http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/09/80/24/PDF/TALN_COUTO_LUNDQUIST_MINEL.PDF
- Desoutter C. et Mellet C. (eds) (2013). *Le discours rapporté, perspectives théoriques et didactiques*, Berne/Paris, Peter Lang.
- Doquet C. (2011). *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Dewey, J. (1916/ 1966). *Democracy and education*. New York, Free Press.
- Fayol M. (1997). *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Gadet F. et Pecheux M. (1981). *La langue introuvable*, Paris, Maspéro.
- Henry P. (1977). *Le mauvais outil*, Paris, Klincksieck.
- Gombert J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris PUF.
- Goody J. (1979) *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit. Edition originale 1977.
- Labasse B. (2006). *La communication écrite. Une matière en quête de substance*. Lyon, Editions Colbert
- Lahire B. (1999). *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris, La Découverte.
- Luc, C., Mojahid, M., Péry-Woodley, M.P. & Virbel, J. (2000). « Les énumérations : structures visuelles, syntaxiques et rhétoriques ». In *Actes CIDE'2000 (Colloque International sur le Document Électronique)*, Lyon.
- Lundquist L. (2008). *Navigating in Foreign Language Texts*. Frederiksberg, Sam- fundslitteratur
- Lundquist L. (2013). *Lire un texte académique en français*. Paris, Ophrys.
- Mellet C. et Sitri F. (2013). « Les formes interprétatives de représentation du discours autre dans le genre du compte rendu : analyse de différents types d'indices », In C. Desoutter et C. Mellet (eds) *Le discours rapporté, perspectives théoriques et didactiques*, Berne/Paris, Peter Lang, 137-158.
- Minary J.-P. (2001). « Un illettrisme à l'université ? », *Bulletin de psychologie*, n° 4, tome LIV.

- Couto J., Lundquist L., Minel J.L. (2005) « Naviguer dans les textes pour apprendre », TALN 2005, Dourdan, 6-10 juin 2005. En ligne sur http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/09/80/24/PDF/TALN_COUTO_LUNDQUIST_MINEL.PDF
- Peytard J. (1970). « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Langue Française*, 6(6), 35-47.
- [Reichler-]Béguelin M.-J. (1988b). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, 2e édition, 1990.
- Rinck F. (2013). « Comment gérer les sources dans un article de recherche ? Un scénario didactique pour les apprentis-chercheurs », In C. Desoutter et C. Mellet (eds) *Le discours rapporté, perspectives théoriques et didactiques*, Berne/Paris, Peter Lang, 181-196.
- Rinck F. et Sitri F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels, *Pratiques*, 153-154, 71-83.
- Rinck F. et Mansour L. (à paraître). La littéracie à l'ère du numérique : le copier-coller chez les étudiants. *Revue Linguagem em (dis)curso*, numéro "écriture et discours", F. Komesu et L. Tenani (eds), à par. en 2014.
- Rinck F. et Mojahid M. (sà paraître). La navigation textuelle en didactique de l'écrit : l'exemple des structures énumératives, In A. L. Tinoco Cabral (ed) *Tecnologias da Informação nas práticas de leitura e escrita*, Sao Paulo, Terracota, à par. En 2014
- Sinclair J. (ed.) (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam, John Benjamins.
- Swales J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Widlöcher A. & Mathet Y. (2012). "The Glozz Platform: A Corpus Annotation and Mining Tool". In *Proceedings of the 2012 ACM Symposium on Document Engineering*, 171-180.

Annexes

Ressources pour la formation : trois introductions d'articles de recherche en linguistique, suivies chacune de commentaires sur les modèles d'introduction (la manière dont y sont annoncés les objectifs) et les types de référence à l'existant (voir la typologie présentée en 4.2.). En gras les phénomènes de renvoi à l'existant qu'on peut faire porter à l'attention des apprenants.

Introduction 1

L'interprétation des pictogrammes : « un truc qui nous saute à l'esprit » ?

Depuis quelques années, on observe une augmentation appréciable du nombre des pictogrammes et de leur emploi. Nous entendons par « pictogramme » un message graphique non verbal, à but informatif ou injonctif, de nature globale (c'est-à-dire qu'un message entier est exprimé par un pictogramme) et au tracé majoritairement iconique. De **manière surprenante**, si l'usage des pictogrammes se développe rapidement, **il n'existe pas à notre connaissance d'étude portant sur** la perception et l'interprétation de ces signes. **Les travaux existants laissent tous de côté** celui qui doit les comprendre: le « lecteur ». C'est donc autour de ce lecteur et de la manière dont les pictogrammes sont interprétés que s'organise notre recherche.

Il semble que la raison pour laquelle la réception des pictogrammes **n'est jamais interrogée** soit qu'**il est communément admis que** ces signes, parce qu'ils sont non verbaux, sont des signes transparents, univoques et universellement compréhensibles. Ils **seraient** donc un moyen idéal de communiquer facilement et rapidement un message simple par écrit. Ils **constitueraient** également un écrit « alternatif » pratique, offrant le moyen d'une lecture minimale à l'usage des non-francophones et des « illettrés ».

Ce sont ces **hypothèses implicites** qui servent de justification à la création et à l'utilisation croissante des pictogrammes. **Elles n'ont, à notre connaissance, jamais été soumises à vérification et rien n'indique que leur validité soit aussi évidente qu'il y paraisse.** Il en va pourtant de l'efficacité d'un mode de communication choisi préférentiellement à un autre dans de nombreuses situations où il peut se révéler regrettable, voire fâcheux, de mal interpréter un message. Nous faisons allusion en particulier à la signalisation routière, aux pictogrammes ayant pour but de mettre en garde un utilisateur de produits dangereux, aux consignes de sécurité... Autant de messages importants voire vitaux, parfois laissés à la seule charge des pictogrammes...

Modèle d'introduction	Types de références
-Thème : pictogrammes -Constats sur l'existant : Absence d'études Sens commun et fausses idées -Objectif : combler une lacune	-Dénominations générales (termes épistémiques) : <i>études, travaux existants, hypothèses implicites</i> -Passif et impersonnel : <i>jamais interrogé, communément admis, jamais été soumises à vérification</i>

Introduction 2.

Lire, pour quelle(s) identité(s) ?

Diverses conceptions fondent **les différentes théories de la lecture**. Leurs formulations jalonnent **la recherche sur la communication écrite des cinquante dernières années**. Tantôt elles concernent exclusivement la lecture de l'œuvre d'art littéraire, **telles les théories de Jean-Paul Sartre, Lucien Goldmann, Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser et l'école de Constance, Michel Picard et dans une moindre mesure d'Umberto Eco**. Tantôt les **théories de la lecture** inclinent vers **une analyse plus sociologique et institutionnelle que psychologique** du lecteur d'imprimés. Ici se placent **les théories déduites et illustrées de travaux empiriques de Robert Escarpit et l'école de Bordeaux, de Pierre Bourdieu, de Jean-Claude Passeron**. Les **premières** prennent leur point de départ dans les textes, **les secondes** tracent leur chemin à partir du lecteur ou des groupes de lecteurs, voyageant à travers toutes sortes de textes. **Aucune** ne traque le braconnier **évoqué par Michel de Certeau**.

Si **toutes les théories de la lecture** font du lecteur l'élément fondamental de la communication écrite, **aucune** ne met vraiment l'accent sur le rôle de l'affectivité dans l'implication du lecteur, ni sur la dimension psychoaffective de l'acte de lecture. **La plupart des théoriciens cités raisonnent comme si l'on pouvait** séparer l'affectivité de la mémoire ou de l'intellect du lecteur et des éléments constructeurs de son identité. Cette construction de l'identité s'érige à partir de la culture d'origine, la culture familiale, et au contact, sinon au choc, des autres cultures, scolaires, artistiques, urbaines, étrangères... (...).

Modèle d'introduction	Types de références
-Thème : lecture -Constats sur l'existant : Nombreuses études Deux catégories (littérature et approche sociologique) avec comme point commun : absence de prise en compte de l'affectivité du lecteur -Objectif : combler une lacune	-Liste d'auteurs : <i>Jean-Paul Sartre, Lucien Goldmann, Hans Robert Jauss...</i> -Noms d'approches : <i>les théories de la lecture, la recherche sur la communication écrite, une approche sociologique</i>

Introduction 3.

Bases cérébrales de la perception des phonèmes chez le nourrisson

Chez l'adulte, tandis que la majorité des sons est perçue de façon continue, la perception des phonèmes est catégorielle (...).

La perception phonétique chez le nourrisson présente des caractéristiques similaires à celles rencontrées chez l'adulte. Elle est comme chez l'adulte, catégorielle (**Eimas, Siqueland, Jusczyk & Vigorito, 1971**) et les catégories phonétiques sont structurées (**Miller & Eimas, 1996**). Mais contrairement aux adultes, ils sont capables de discriminer des contrastes phonétiques non utilisés dans la langue maternelle. Par exemple, les adultes japonais perçoivent très mal la différence entre /r/ et /l/ (**Miyawaki et al., 1975**). Pourtant les nourrissons japonais distinguent sans difficulté ce contraste (**Tsushima et al., 1994**), de la même façon que des nourrissons anglophones discriminent des contrastes hindi non perçus par leurs parents (**Werker & Tees, 1984**). Cette capacité de discrimination de contrastes non utilisés dans la langue maternelle disparaît entre 8 et 12 mois, **comme l'ont montré Werker et Lalonde (1988)** (figure 1). L'environnement linguistique affecte plus tôt encore la perception des voyelles: Dès six mois, les catégories vocaliques de la langue maternelle sont établies (**Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens, & Lindblom, 1992**). **Deux hypothèses différentes ont été proposées** pour rendre compte de l'influence déterminante de la langue maternelle sur la perception des phonèmes. **Selon la première hypothèse**, l'exposition à un sous-groupe de phonèmes, ceux présents dans l'environnement linguistique, structurerait l'espace phonétique autour de prototypes et donc entraînerait une réorganisation radicale au niveau sensoriel (**Kuhl & al, 1992**). **Selon la seconde**, les étapes précoces de la perception des phonèmes resteraient inchangées et donc universelles, mais l'acquisition de la langue maternelle aboutirait à la mise en place de filtres attentionnels à un stade ultérieur du traitement. (...)

Modèle d'introduction	Types de références
-Thème : perception phonétique des nouveaux-nés -Constats sur l'existant : Acquis de la littérature scientifique Deux hypothèses différentes -Objectif : examiner ces deux hypothèses	-Textes (Nom d'auteur + date) : (<i>Miller & Eimas, 1996</i>)... -Dénominations générales (termes épistémiques) : <i>deux hypothèses différentes, selon la première, selon la seconde, montrer, etc.</i>