



Comment gérer les sources dans un article de recherche? Un scénario didactique pour les apprentis-chercheurs

Fanny Rinck

► To cite this version:

Fanny Rinck. Comment gérer les sources dans un article de recherche? Un scénario didactique pour les apprentis-chercheurs. C. Desoutter; C. Mellet. Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques, Peter Lang, pp.181-196, 2013. hal-03587115

HAL Id: hal-03587115

<https://hal.science/hal-03587115>

Submitted on 24 Feb 2022

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. (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 : approches linguistiques et perspectives didactiques, Berne, Peter Lang, 181-196.

Comment gérer les sources dans un article de recherche ? Un scénario didactique pour les apprentis-chercheurs.

Rinck Fanny

Laboratoire Lidilem, E.A. 609, Université Grenoble 3.

rinckf@gmail.com

Résumé

En prenant comme point de départ l'entrée connue dans les grammaires sous le terme de « discours rapporté », nous proposons ici de traiter la question des sources dans le genre de l'article de recherche, dans la perspective d'un meilleur accompagnement à l'écrit des apprentis-chercheurs. Pour cerner la logique des sources dans les écrits de recherche, nous montrons l'intérêt de substituer à la problématique du discours rapporté celle de « références aux savoirs existants » (ou points de vue présentés comme attestés dans le champ scientifique ou social). Nous présentons une typologie des références aux savoirs existants et la mobilisons dans un scénario didactique basé sur le principe de la navigation dans les textes. Il permet de montrer en quoi la manière de se référer à l'existant est liée à des modèles rhétoriques d'introductions.

Mots-clés :

5 mots-clés : article de recherche, sources, positionnement, introductions, apprentis-chercheurs.

10 mots-clés : article de recherche, sources, positionnement, introductions, apprentis-chercheurs, discours scientifique, genres, polyphonie, dialogisme, corpus didactique.

1. Introduction

Les écrits de recherche ont pour caractéristique centrale d'être des textes « multi-référencés » (Grossmann, 2002) et de nombreux travaux ont montré qu'il s'agit d'une source importante de difficultés pour les étudiants apprentis-chercheurs¹. L'injonction selon laquelle « il faut citer ses sources » ne saurait tenir lieu de formation, d'autant que, si la gestion des sources dans le discours scientifique se caractérise par un idéal d'exhaustivité, de traçabilité et de

¹ Dès les travaux d'initiation à la recherche au niveau de la licence et jusque dans les thèses. Voir notamment Boch et Grossmann, 2001, 2002 ; Donahue, 2002; Kara, 2004; Pollet et Piette, 2002; Rabatel, 2002.

transparence, elle fonctionne également sur le mode de l'ambivalence et de l'allusion (Boch et Grossmann, 2002 ; Grossmann, 2002 ; Rinck, 2006). En particulier, dans un genre relativement bref comme l'article de recherche, les introductions ou premières parties dessinent à grands traits un paysage théorique relativement figé et présenté sur le mode de l'approximation, tant dans le référencement des sources que dans la datation des faits (Boch, Grossmann et Rinck, 2009).

En prenant comme point de départ l'entrée connue dans les grammaires sous le terme de « discours rapporté », nous proposons ici de traiter la question des sources dans le genre de l'article de recherche, dans la perspective d'un meilleur accompagnement à l'écrit des apprentis-chercheurs.

Dans un premier temps, nous montrons l'importance de ne pas se restreindre au discours rapporté si l'on veut cerner la logique des sources dans les écrits de recherche : il s'agit certes de rapporter les propos tenus par d'autres auteurs, mais plus fondamentalement de dresser un état de l'art et de positionner ainsi sa propre recherche par rapport à l'existant en créant une niche (Swales, 1990).

Nous présentons alors une typologie des procédés utilisés dans le genre de l'article de recherche en sciences humaines pour signaler ce qui est ou ce qui a été dit et pensé par d'autres (Rinck, 2006). Elle cherche à couvrir l'ensemble des références aux savoirs existants (le « déjà-là », pourrait-on dire en termes bakhtiniens), autrement dit aux points de vue attestés dans le champ scientifique ou social – qu'il s'agisse de désignations rigides (noms d'auteur) ou de catégories plus floues (par ex. « *les études sur* »).

Pour finir, nous mobilisons cette typologie dans le cadre d'un scénario didactique à destination d'étudiants apprentis-chercheurs en linguistique. Appliquée à des introductions d'articles, elle permet de montrer en quoi la manière de se référer à l'existant est liée à des modèles rhétoriques d'introductions (Swales, 1980 ; Boch, Grossmann et Rinck, 2009). Les principes de ce scénario sont ceux du « teaching and learning with corpora » et de la navigation dans les textes : l'observation de corpus est conçue comme un outil pour la prise de conscience des procédés d'écriture et du fonctionnement des textes.

2. Les sources dans le genre de l'article de recherche

L'importance de la description linguistique pour la formation à l'écrit est bien mise en évidence notamment dans les travaux sur la gestion des sources dans les écrits de recherche et les difficultés des étudiants à cet égard. Comme le détaillent F. Boch et F. Grossmann (2002),

il s'agit en particulier de dépasser les écueils des discours méthodologiques où les normes prescrites, posées a priori, sont souvent en décalage avec les pratiques effectives. En outre, pour les étudiants, les aspects y compris les plus techniques de l'insertion d'une citation sont à étudier de près pour un usage davantage maîtrisé, en particulier au niveau des démarcations entre discours citant et cité et de l'intégration de la citation dans la progression argumentative (introduction du discours cité, fonctions de la citation, commentaires qui s'ensuivent, etc.) (par ex. Boch et Grossman, 2002 ; Kara, 2004 ; Pollet et Piette, 2002).

La pratique citationnelle est ainsi considérée comme une entrée intéressante dans le cadre d'une formation à l'écriture de recherche, mais les nombreux travaux menés sur la question permettent de spécifier la manière de l'aborder :

- en la considérant comme faisant partie d'un système de renvois aux sources, avec les références bibliographiques, la reformulation des discours autres ou même la simple mention de noms d'auteurs ou d'approches ;
- en tenant compte des différences entre genres et, au sein des écrits de recherche, entre disciplines pour analyser ses enjeux au-delà de considérations techniques (« comment citer ») ou morales (« il est important de citer ses sources »).

Les analyses de corpus menées sur le genre de l'article de recherche font apparaître que la notion de discours rapporté telle qu'elle s'est établie dans la tradition grammaticale s'avère peu productive pour rendre compte de la gestion des sources dans ce genre. Les caractéristiques centrales pour la notion de discours rapporté de l'insertion du discours cité dans un discours citant, du verbe ou segment introducteur du discours cité et de distinction entre discours direct et discours indirect se révèlent secondaires en regard de l'économie générale du renvoi aux sources dans les articles.

D'abord, la citation (au sens de citation entre guillemets des propos d'un auteur) y est très rare. Le renvoi aux sources se fait pour l'essentiel à travers des renvois à des noms d'auteur et des textes, typiquement sous la forme « Nom d'auteur, année » (par ex., « Dupont, 2002 »). Cette indication de source montre la pertinence d'une analyse en termes de dédoublement énonciatif mais elle en fait aussi apparaître les difficultés. Les éléments typographiques, lexicaux et syntaxiques à disposition sont rudimentaires : comment analyser des énoncés comme « pierre qui roule n'amasse pas mousse (Dupont, 2002) », « pierre qui roule n'amasse pas mousse (cf. Dupont, 2002) » ou « pierre qui roule n'amasse pas mousse (voir aussi Dupont, 2002) », au niveau du marquage de la source et de ses effets de prise en charge des contenus ? Par ailleurs, la notion de source est alors problématique, car une indication comme « cf. aussi » (« cf. aussi Dupont, 2002 ») annule la chronologie des discours, et saisit l'existant

comme discours co-existant ou comme ressource disponible plutôt que comme la source d'un dire qui se présenterait alors comme discours second. On touche ici à la frontière entre ce qui relève du discours rapporté et le champ du dialogisme et on voit l'intérêt d'une approche renouvelée du discours rapporté en termes de représentation d'un discours autre (Authier-Revuz, 1992).

Peut-on cependant parler de discours représenté, à partir de noms d'auteur et de références bibliographiques ? Un trait caractéristique à ce propos est la présence de verbes comme « montrer », dans des contextes similaires à ceux des verbes introducteurs de dire (par exemple « Dupont (2002) a montré que... ») : a-t-on affaire à la représentation de discours ou d'idées ? Un type d'énoncé comme « Dupont (2002) étudie le discours rapporté dans le discours politique... » pourrait être rapproché du discours narrativisé, mais il reste à discuter du statut d'« étudier » (ou « traiter de », « s'intéresser à » etc.) qui se présentent comme des termes épistémiques, propres à l'activité scientifique, et impliquent des opérations cognitives sans en pointer le caractère verbal.

On infère cependant l'existence de textes, par exemple dans « la théorie développée par x » et le rôle du nom d'auteur comme « emblème de position » (Grossmann, 2003), comme le montre cet extrait : « cette étude s'inscrit dans la lignée de la théorie de la polyphonie telle que développée par O. Ducrot ». Le procédé consiste ici à nommer sans en dire davantage sur la théorie concernée et permet de positionner l'étude en termes de filiation d'une part et d'objets théoriques d'autre part. On touche là aux enjeux d'une description de la question des sources dans une perspective didactique : montrer en quoi se constitue un état de l'art et un positionnement d'auteur-chercheur.

La notion de discours rapporté peut servir de point de départ : « la connaissance des codes spécifiques liés à l'usage du discours rapporté permet de mieux appréhender les phénomènes de frontière entre discours rapporté et interdiscursivité rejoignant du même coup les problèmes d'hétérogénéité discursive évoqués [à savoir les difficultés de gestion des sources dans les écrits des étudiants] » (Boch et Grossmann, 2002 : 92-93). La question des sources dans l'article de recherche dépasse cependant comme on l'a vu celle du discours rapporté, et ce même s'il ne s'agit pas de reconstituer le processus de l'écriture à partir de sources, mais d'observer la manière dont un article de recherche indique ses sources en tant que telles, dans le texte. Il convient à ce titre de rendre compte de la diversité des procédés utilisés et de leurs effets, qu'il s'agisse de la pratique citationnelle ou des pratiques plus allusives consistant à pointer vers un auteur, une théorie ou une approche.

Le dialogisme représente alors une voie intéressante comme nous allons le préciser plus loin (en 3.2.). Dans l'article, le fait de convoquer explicitement un « déjà-là » permet de faire état des savoirs dans un champ, de poser ce qui est acquis comme tel et de rendre compte des débats et questions actuelles. Nous proposons de traiter les sources sous l'angle de « savoirs existants » : comment se référer à ce qui a déjà été (ou à ce qui est) pensé et écrit dans un domaine ? Le champ ainsi spécifié ne se limite pas aux savoirs disponibles issus de la littérature scientifique. Les sciences humaines en particulier ont à se constituer comme telles à partir d'une rupture avec le sens commun, comme l'a souligné G. Bachelard (1938) et le déjà-là des discours et idées sur un objet intègre le déjà-là scientifique, l'absence de déjà-là scientifique, le déjà-là non scientifique.

3. Typologie des références aux savoirs existants

3.1. Un exemple en guise de point de départ

Nous présentons ici la démarche mise en œuvre pour élaborer une typologie des références aux savoirs existants dans le genre de l'article de recherche en sciences humaines. L'extrait suivant nous servira de point de départ.

Plusieurs études récentes sur les écrits scientifiques (par exemple, Hyland (1998, 2005), Fløttum, Dahl & Kinn (2006)) ont montré de façon convaincante que ce type d'écrits n'était pas le genre neutre et objectif que l'on avait souvent décrit².

Cet extrait montre de manière assez emblématique comment fonctionnent les références aux savoirs existants. Deux dimensions s'avèrent centrales : d'une part, l'indication de sources et d'autre part le statut épistémique des énoncés. En ce qui concerne l'indication de sources, on trouve dans cet extrait deux procédés, celui qui consiste à indiquer un nom d'auteur associé à une date, pour renvoyer en bibliographie à un texte et utilisé ici sous la forme d'une liste qui se présente comme non exhaustive et illustrative de « plusieurs études récentes » (« par exemple, Hyland (1998, 2005), Fløttum, Dahl & Kinn (2006) »). Le syntagme « plusieurs études récentes », en lui-même, pointe la disponibilité de ressources sans en dire davantage et ce procédé d'évocation se retrouve dans « que l'on avait souvent décrit ». On note dans les deux cas que l'état des savoirs est repéré dans le temps, de manière là aussi relativement floue et essentiellement axiologique : le récent s'oppose à l'ancien, le souvent appelle le différent.

Une autre caractéristique liée à l'indication de sources est la présence de termes épistémiques, définis comme propres à l'activité scientifique. Il n'est pas anodin qu'il soit question « d'études récentes » plutôt que d'« idées dans l'air du temps », et le fait que tel ou

² Hors corpus Rinck, 2006 (article paru en 2008).

tel objet ait été « décrit » implique que des études ont été menées. De ces études il est dit par exemple ce qu'elles ont « montré de façon convaincante », et là encore on a affaire à un élément à mettre au rang de patrons lexico-syntaxiques sans doute en partie routiniers, qui spécifient le statut épistémique des discours et des idées. Ces remarques sont tout à fait prosaïques mais il est important pour les étudiants de prendre conscience de la différence entre « X affirme », « montre », « suggère » ou « pense que... », autrement dit des enjeux épistémiques attachés aux patrons linguistiques utilisés.

3.2. Les références aux savoirs existants : la notion de points de vue « attestés ».

A partir de ces deux clés de lecture que sont l'indication des sources et le statut épistémique des énoncés, nous avons travaillé sur les formes des références aux savoirs existants. Nous avons renoncé aux approches du discours rapporté qui couvre un champ trop restrictif par rapport à nos objectifs et nous nous sommes tournée vers les approches de la polyphonie (Ducrot, 1984 ; Fløttum, 2002) et du dialogisme (Bres et Vérine, 2002) ; nous passons ici sur les différences entre approches pour retenir ce sur quoi elles prennent appui, à savoir les marqueurs indiquant un dédoublement de points de vue et dont un exemple communément pris est la négation : « ce mur n'est pas blanc » comporte un point de vue « ce mur est blanc » et un second point de vue selon lequel le premier n'est pas valide.

L'analyse de tels marqueurs permet alors de distinguer les formes de marquage. En particulier, le point de vue invalidé par le second peut être un point de vue présenté comme attesté. Nous pouvons ainsi comparer les exemples suivants (1) « l'apprentissage n'est pas du conditionnement », (2) « contrairement à l'idée selon laquelle l'apprentissage serait du conditionnement » et (3) « contrairement au behaviorisme qui voit l'apprentissage comme du conditionnement ». Dans le dernier se donne à lire l'opposition à un courant désigné comme tel par l'histoire ; dans le premier, la naïveté du lecteur pourrait être telle qu'il ignore que la thèse selon laquelle l'apprentissage est du conditionnement a existé dans l'histoire. Nous distinguons le premier énoncé des deux suivants, où l'opposition concerne un point de vue « existant » (présenté comme attesté, et ce que soit ou non indiqué un nom-emblème d'auteur ou d'approche.

Cette distinction entre points de vue existants ou non (du moins présentés comme tels) est importante pour faire la part entre ce qui vient du lecteur et ce qui vient du texte à sa lecture. Notre objectif est en effet d'analyser les références à des savoirs présentés comme existants et non de nous livrer à une lecture polyphonique qui consisterait à relever de manière systématique tout dédoublement de points de vue. Ainsi, un extrait comme « Ce n'est

évidemment pas une redécouverte du personnage classique, du héros réaliste ; au contraire, ce qui se profile ici, c'est un sujet frappé d'indistinction (...) » ne retiendra pas notre attention ; alors même qu'il est linguistiquement polyphonique et qu'un bon lecteur pourrait peut-être y voir une opposition à des idées qui existent, le texte ne les donne à lire que comme des idées qui pourraient exister pour tel ou tel lecteur, sans toutefois statuer sur leur existence. Inversement, l'extrait suivant retiendra notre attention : les éléments mis en gras font état de points de vue attestés, qui circulent (ou ont circulé) :

Les groupes que l'**on dénomme parfois** « constructions détachées » (appositions, adjectivales ou participiales, constructions absolues), par leur nature de prédication seconde, **sont souvent traitées comme** (...). Une **approche quelque peu normative tente de justifier** le fonctionnement de ces groupes (...)

3.3. Typologie des références aux savoirs existants

La typologie que nous avons établie (Rinck, 2006) distingue six catégories de références.

1. Auteur, sans autre référence (ni date, ni document), souvent sous forme fléchie (substantif ou adjectif). Ex. : *la théorie searlienne*.
2. Texte (par ex. ouvrage ou article), sous la forme canonique : auteur(s) + date, avec références complètes déclinées en bibliographie. Ex. *(Ducrot, 1995) ; selon Sperber & Wilson, 1989 ; (Chevrot et al., 1983)*.
3. Liste de textes (lorsqu'il est fait consécutivement référence à plusieurs documents, soit d'auteurs différents, soit d'un même auteur. Ex. *Voir Goudaillier, 1997, 2002 ; (cf. Rossi, 1971, Di Cristo, 1978)*.
4. Noms de courants, d'école (*la praxématique ; selon les cognitivistes*), de discipline ou de domaine de recherche (*une classification rhétorique ; en linguistique du nom propre*),
5. Désignations généralisantes (termes épistémiques), sans spécification du domaine de recherche (*la diversité des approches ; les analyses ; les descriptions ; certaines définitions ; ces conceptions/positions ; pour certains ; deux interprétations majeures*).
6. Passif et « il » impersonnel : *une question déjà bien souvent soulevée ; le nom propre est le plus souvent considéré comme, il a été longtemps envisagé*).

4. Un scénario didactique basé sur l'observation de corpus

4.1. Les corpus comme ressources didactiques

Le corpus utilisé sert de pivot aux différentes étapes de notre démarche. Il est à la fois un lieu d'exploration, à partir duquel observer les procédés utilisés et, selon le principe d'une

démarche à la fois ascendante et descendante en linguistique de corpus, il est aussi le lieu où tester, affiner et (in)valider la typologie proposée. Enfin, ce corpus sert de point de départ à la constitution d'un corpus qui serve de ressource didactique ; nous utiliserons à cette fin une sélection de 3 textes extraits du corpus de départ (Rinck, 2006).

La description du corpus est une étape essentielle de sa constitution en tant que ressource didactique. L'utilisation de corpus marque une différence avec une formation à l'écrit qui se baserait sur des prescriptions et recommandations, même illustrée d'exemples. L'enjeu est de mettre en place les conditions favorables à une démarche d'observation, selon les principes du « teaching/learning with corpora » et de la navigation dans les textes : il s'agit d'aider les étudiants à visualiser la manière dont les textes sont écrits (Lundquist, 2008).

Il va de soi que l'observation de textes et de faits linguistiques en contexte didactique demande à être guidée, autrement dit outillée, par les consignes et commentaires de l'enseignant. La description linguistique du corpus de référence sert en ce sens de fondement à la démarche d'observation, pour le choix des textes et par la mise en évidence des caractéristiques que l'on souhaite porter à l'attention des apprenants.

Avec le logiciel Navilire (Lundquist, Minel et Couto, 2006), les annotations servent de fondement à la démarche d'observation : elles permettent de déterminer ce qui est à repérer et ce qui a été (ou pas) repéré et bien (ou pas) catégorisé. L'annotation résulte d'une description linguistique pour permettre d'autres observations et en contexte didactique, cela implique un schéma d'annotation en phase avec les objectifs et le séquençage des activités (Lundquist, 2008). Nous présentons ci-après un scénario basé un corpus décrit linguistiquement pour servir de ressource didactique dans une démarche d'observation. Le corpus n'a pas été annoté avec le logiciel Navilire, car nous souhaitons auparavant tester le scénario auprès d'un public d'étudiants.

4.2. Scénario didactique

Notre objectif est de faire des propositions dans le sens d'une formation à l'écrit de recherche qui retienne la question du renvoi aux sources comme une entrée importante, et la description de corpus comme outil pour la prise de conscience par les apprenants du fonctionnement des textes. Le scénario didactique dont nous esquissons ici les grands traits se base sur une typologie des « références à des savoirs existants » avec pour enjeu de sensibiliser les étudiants à la manière de construire un état de l'art dans l'article et de se positionner comme auteur-chercheur.

Nous utilisons comme corpus trois introductions d'articles de recherche en linguistique³, que nous avons décrites à deux niveaux,

-la manière de se référer aux savoirs existants (voir typologie en 2.),

-le modèle rhétorique de l'introduction. Pour les modèles d'introduction, on s'appuie sur une typologie adaptée de l'étude de J. Swales (1990) et présentée dans F. Boch, F. Grossmann et F. Rinck (2009). Le choix d'un corpus d'introductions vise à permettre aux étudiants d'envisager les modes de renvois aux sources en lien avec l'état de l'art et la posture d'auteur-chercheur tels qu'ils se mettent en place dans les introductions d'article.

La description consiste d'une part à identifier des unités discrètes, d'autre part à les catégoriser et à les commenter. Nous présentons ci-après ce matériel. Les phénomènes mis en gras dans les textes sont ceux qui sont jugés intéressants et ils sont suivis de commentaires présentés sous une forme synthétique et qui sont ceux que l'on souhaite porter à l'attention des étudiants. Ils sont guidés par la typologie pour les modes de référence et par trois questions générales pour l'analyse des modèles d'introduction : thème de l'article, objectif annoncé dans l'introduction, constats sur l'existant. L'enjeu est de les inciter à travailler sur la matérialité des textes. L'observation des trois introductions est suivie d'une conclusion sur les modèles d'introductions d'articles.

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...

³ Extraits du corpus Rinck, 2006. Les articles sont parus dans des revues à comité de lecture entre 1998 et 2003.

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 et 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,</i>

L'analyse présentée ici ne porte que sur trois introductions mais qui fonctionnent sur des modèles relativement différents. La première part du constat de l'absence d'études sur les pictogrammes et défend l'importance de dépasser les représentations de sens commun. La seconde liste un grand nombre d'études sur la lecture et entend combler une lacune qu'elles auraient en commun, celle de négliger l'affectivité du lecteur. La troisième se situe dans une perspective cumulative : elle part des acquis scientifiques sur la perception des phonèmes et montre l'intérêt de les poursuivre en examinant deux hypothèses alternatives.

Le fait de mettre en perspective modes de référence à l'existant et types d'introductions fait ainsi apparaître les logiques d'exposition de la recherche, qui se présente comme une démarche raisonnée, structurée par des valeurs propres à l'activité scientifique, notamment la scientificité et l'importance de faire avancer la recherche. Les procédés utilisés au niveau linguistique montrent l'importance de repérer des habitus propres à l'écrit de recherche, autrement dit des routines au niveau phraséologique ou des rituels au niveau pragmatique. On soulignera en particulier l'importance prise par les termes épistémiques, qui permettent de fonder scientifiquement le propos et de le positionner quant au type d'approche présenté dans

l'article : ainsi du contraste entre doxa et étude scientifique dans le premier article, d'un état de l'art global des études sur la lecture dans le second et d'une approche hypothético-déductive dans le troisième.

Au-delà de ce corpus restreint, le lien entre les références aux savoirs existants et la rhétorique des introductions est pertinent en ce que les modèles d'introduction se distinguent en regard de deux critères liés à la question des sources 1. le fait de mentionner ou non l'existant (acquis scientifiques ou représentations de sens commun) ; 2. le fait de s'opposer ou non à l'existant. Il faut souligner cependant qu'à partir de ces deux critères, les introductions se déclinent selon une grande diversité de modèles.

Pour les étudiants apprentis-chercheurs, on pourra proposer ce schéma récapitulatif qui met en perspective les objectifs annoncés dans les introductions d'articles (colonne de droite) en fonction des constats faits sur l'existant (colonne de gauche).

Constats faits sur l'existant	Objectifs annoncés dans l'introduction
Absence d'études (variante : l'existant se restreint aux représentations de sens commun)	Intérêt de l'objet et 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

Conclusion

La démarche présentée dans cet article associe description linguistique et propositions didactiques dans la perspective d'une formation à l'écrit des apprentis-chercheurs. Elle se base sur l'observation de corpus et se donne comme objectif de rendre tangibles les procédés utilisés dans le genre de l'article de recherche pour positionner sa recherche en regard de l'existant.

Cette démarche s'inscrit dans un projet plus large consistant à mettre à profit la linguistique pour la didactique de l'écrit, à la fois en termes d'objets d'enseignement et d'apprentissage et d'activités à mener avec les apprenants. L'activité de repérage en corpus en est la clé de voûte ; elle consiste à placer le lecteur dans la posture du linguiste pour le rendre conscient des procédés utilisés dans les textes, tant dans leur matérialité que dans leurs effets.

Deux principes ont fondé la démarche proposée ici et nous semblent importants à rappeler dans cette conclusion, car ils montrent en quoi on a affaire non pas tant à une application didactique de descriptions linguistiques qu'à une intrication des deux champs.

1) A la catégorie du discours rapporté, nous avons préféré celle des références à l'existant (autrement dit, le déjà-là constitué de ce qui est dit et pensé par d'autres), pour mieux faire ressortir à l'attention des étudiants la spécificité de la question des sources dans l'écrit de recherche.

2) Nous avons mis en perspective les références à l'existant avec les modèles d'introduction d'articles, pour montrer comment mettre en œuvre le principe de navigation dans les textes selon un va-et-vient entre une échelle locale et globale : l'enjeu est de faire repérer des constructions lexico-syntaxiques locales aussi bien que des modèles rhétoriques envisagés dans leur diversité.

Il importerait de prolonger une telle démarche en identifiant comment les références à l'existant, loin de se cantonner aux introductions d'articles, sont reprises dans les parties d'analyse et de discussion. L'observation des textes pourrait alors faire ressortir, par exemple, les différences entre des articles basés sur un modèle de prédiction, avec des attentes explicites et une discussion sur la conformité ou non des résultats avec ces attentes et des articles mobilisant un modèle interprétatif, selon des cadres d'analyse qui maintiennent ouvert l'horizon des attentes.

Références bibliographiques

Authier-Revuz J. 1992. Repères dans le champ du discours rapporté. *L'information grammaticale* 55, 38-42.

Bachelard G. 1938. *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris, Vrin.

Boch F. et Grossmann F. (eds.) 2001. *Apprendre à citer le discours d'autrui*. *Lidil* 24, Grenoble, Université Stendhal.

Boch F. et Grossmann F. 2002. Se référer au discours d'autrui : comparaison entre néophytes et experts. *Enjeux* 54, 41-51.

Boch F., Grossmann F. et Rinck F. 2009. Le cadrage théorique dans l'article scientifique : un lieu propice à la circulation des discours. In Lopez Munoz J.M., Marnette S. et Rosier L. (eds) *Actes du Colloque International Ci-dit*. Québec, Nota Bene, 23-42.

- Bres J. et Véline B., 2002. Le bruissement des voix dans le discours : dialogisme et discours rapporté. *Faits de langue* 19, 159-169.
- Donahue C. 2002. Quelles stratégies pour aider l'étudiant écrivain à gérer la polyphonie énonciative ? *Enjeux* 54, 67-83.
- Ducrot O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris, Les éditions de Minuit.
- Fløttum K. 2002. Polyphonie au niveau textuel. *Romansk Forum* 16, 339-350.
- Grossmann F. 2002. Les modes de référence à autrui chez les experts: l'exemple de la revue 'Langages'. *Faits de langue*. 19, 255-262.
- Grossmann F. 2003. Du discours rapporté au discours autorisé, le maniement des noms d'auteur dans l'article en Sciences Humaines. *Estudios de Lengua y Literatura francesas* 14, 9-26.
- Kara M. 2004. Pratiques de la citation dans les mémoires de maîtrise. *Pratiques* 121-122, 111-142.
- Lundquist L. 2008. *Navigating in Foreign Language Texts*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Lundquist L., Minel J.L. et Couto J. 2006. "NaviLire, Teaching French by Navigating in Texts" *Information Processing and Management of Uncertainty in Knowledge-based Systems*
En ligne sur <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00097849/en/>
- Pollet M.C. et Piette V. 2002. Citation, reformulation du discours d'autrui. Une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale* 29, 165-179.
- Rabatel A. 2002. Le sous-énonciateur dans les montages citationnels. *Enjeux* 54, 52-66.
- Reuter Y. 2004. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques* 121-122, 9-27.
- Rinck F. 2006. *L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres, Figure de l'auteur et approche disciplinaire du genre*. Thèse de doctorat. Université Grenoble 3.
- Swales J. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.

Notice

Fanny Rinck est maître de conférences en Sciences du langage à l'IUFM de Grenoble, Université Grenoble 1 et au laboratoire Lidilem (Linguistique et didactique des langues) à Grenoble 3. Elle enseigne notamment la linguistique et la didactique de l'écrit. Elle mène des recherches en analyse de discours et en didactique sur les littéracies avancées, avec une attention portée aux questions de genres de texte, de figure de l'auteur et de conscience réflexive de l'écrit.

