HAL
open science

Aides logicielles à la rédaction universitaire : l'exemple des collocations

Thi Thu Hoai Tran

To cite this version:

Thi Thu Hoai Tran. Aides logicielles à la rédaction universitaire : l'exemple des collocations. Linguistique. 2010. dumas-00563974

HAL Id: dumas-00563974

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00563974v1

Submitted on 7 Feb 2011

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.

Aides logicielles à la rédaction universitaire. L'exemple des collocations

Nom : TRAN
Prénom : Thi Thu Hoai

UFR Sciences du Langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention : Très Bien

Spécialité ou Parcours : Didactique du français - Français Langue Etrangère

Sous la direction de : Cristelle CAVALLA

Année universitaire 2009-2010

Remerciements

Nous tenons à remercier tout particulièrement Madame Cristelle CAVALLA, notre directrice de mémoire, pour sa confiance et son aide généreuse tout au long de l'année. Ses encouragements et son soutien nous ont permis de mener à bien ce travail.

Nous remercions sincèrement Monsieur François MANGENOT et Montiya PHOUNGSUB d'avoir nous montré le fonctionnement de ScribPlus.

Nos remerciements chaleureux s'adressent également aux membres du LIDILEM, notamment à Madame Agnès TUTIN et à Monsieur Thierry SOUBRIE pour leurs conseils précieux.

Nous souhaitons remercier infiniment notre famille et nos amis dont les conseils, les remarques, les encouragements nous ont été très significatifs.

Enfin, nous voudrions remercier le gouvernement vietnamien pour la bourse d'études dont nous avons bénéficié.

Juin 2010

Table des matières

INTRODUCTION **6**

1. MATERIEL ET METHODE **10**

1.1. OBJETS D'ETUDES : LES COLLOCATIONS DU LEXIQUE TRANSDISCIPLINAIRES DES ECRITS SCIENTIFIQUES ... 10

1.1.1. Définition des collocations *10*

1.1.2. Les collocations de démarcation *11*

1.1.3. Les collocations d'évaluation *12*

1.2. PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES COLLOCATIONS 12

1.2.1. Caractéristiques des collocations *12*

1.2.2. Importance de l'enseignement et l'apprentissage des collocations *14*

1.2.3. Vers une sensibilisation de l'enseignement de la démarcation *15*

1.2.4. Les compétences autour des collocations *16*

1.2.4.1. Compétences lexicales 16

1.2.4.2. Compétences collocationnelles 17

1.2.5. Formulation de la problématique / Hypothèses *18*

1.3. METHODOLOGIE 19

1.3.1. Supports de la recherche *20*

1.3.1.1. Scientext 20

1.3.1.1.1. Linguistique de corpus 20

1.3.1.1.2. Présentation de Scientext 20

1.3.1.2. ScribPlus 22

1.3.1.2.1. Genèse de ScribPlus 22

1.3.1.2.2. Concepts de ScribPlus 23

1.3.1.2.3. Utilisation de ScribPlus 25

1.3.2. Corpus de la recherche *29*

1.3.2.1. Extraction des collocations de démarcation et d'évaluation à partir de Scientext 29

1.3.2.1.1. Choix du corpus 29

1.3.2.1.2. Traitement du corpus 29

1.3.2.1.3. Résultats 31

1.3.2.2. Constitution du corpus : base de données de la recherche 31

1.4. REFLEXION POUR LES OBJECTIFS DIDACTIQUES 34

1.4.1. Approche didactique *34*

1.4.2. Points de vue et didactisation *36*

1.4.3. Vers l'autonomie de l'apprenant *38*

2. EXPERIMENTATION **40**

2.1. CADRE PEDAGOGIQUE 40

2.2. PROPOSITIONS DE DEVELOPPEMENT 41

2.2.1. Feuille de route *42*

2.2.2. Bibliothèque *42*

2.2.3. Consignes *45*
2.2.4. La progression *46*
2.3. DEVELOPPEMENT D'UNE SEQUENCE PEDAGOGIQUE D'AIDE A L'ECRITURE UNIVERSITAIRE 47
2.3.1. Premier dialogue : rédaction d'une introduction *47*
2.3.2. Deuxième dialogue : rédaction d'une conclusion *50*
2.4. REFLEXIONS PEDAGOGIQUES DES AIDES A L'ECRITURE DANS SCRIBPLUS 52
2.4.1. Aide à l'organisation du texte *53*
2.4.2. Accès aux modèles textuels et au lexique *53*

3. DISCUSSION 56

3.1. DIFFICULTES ET LIMITES 56
3.1.1. Temps, test, exploitation *56*
3.1.2. Limites de l'outil *57*
3.1.3. Limites de la séquence pédagogique *58*
3.2. PERSPECTIVE 59

CONCLUSION 62

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 64

ANNEXE 69

ANNEXE 1 : FEUILLE DE ROUTE 70
ANNEXE 2 : CONSIGNES POUR LES TRAMES DANS SCRIBPLUS - INTRODUCTION 72
ANNEXE 3 : QUESTIONS POUR LES TRAMES DANS SCRIBPLUS - CONCLUSION 78
ANNEXE 4 : COMPOSANTES DE LA BIBLIOTHEQUE DE SCRIBPLUS 83
Graphique 1 : Bibliothèque de ScribPlus *83*
Graphique 2 : Entrée par parties textuelles *84*
Graphique 3 : Entrée par les collocations *85*
Graphique 4 : Entrée par les « structures introductives » *86*
ANNEXE 5 : BIBLIOTHEQUE DE SCRIBPLUS 87
Annexe 5.1 : Bibliothèque / Parties textuelles *87*
Annexe 5.1.1 : Bibliothèque / Parties textuelles / Introduction 87
Annexe 5.1.2 : Bibliothèque / Parties textuelles / Conclusion 107
Annexe 5.2 : Bibliothèque / Collocations *119*
Annexe 5.2.1 : Bibliothèque / Collocations / Collocations de démarcation 119
Annexe 5.2.2 : Bibliothèque / Collocations / Collocations d'évaluation 128
Annexe 5.3 : Bibliothèque / Structures introductives *158*
ANNEXE 6 : LEXIPLUS 161
ANNEXE 7 : LISTE DES COLLOCATIONS DE DEMARCATION 163

INTRODUCTION

Notre travail s'intègre dans le cadre d'un projet de recherche du LIDILEM Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles de l'Université Stendhal de Grenoble. Ce projet, intitulé FULS[1] *Formes et Usages des Lexiques Spécialisés*, coordonné par Cristelle Cavalla, vise deux objectifs principaux : dans un premier temps, il s'agit d'exploiter des corpus de discours scientifiques (élaborés au sein d'un projet ANR[2] *Scientext*[3]) et professionnels (le français médical, le français des affaires et le français du tourisme). Le premier volet a pour objectif de mieux comprendre le fonctionnement d'une langue – le français – dans ses aspects morpho-lexicologiques, sémantiques et pragmatiques, phonologies et phraséologiques.

L'étude de description linguistique effectuée préalablement permettra de développer les réflexions didactiques pour l'enseignement du français de spécialité en milieu universitaire et professionnel, dans le but de concevoir des outils didactiques appropriées. Dans le cadre des deux volets du projet (écrits universitaires et discours professionnels), plusieurs séquences didactiques sont faites à l'aide d'outil TAL *Traitement Automatique du Langage* et seront bientôt à disposition en ligne ; d'autres conçues grâce à l'outil TICE *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement* sont dès lors accessibles en ligne grâce aux travaux de Montagnon[4] (2007) et Tran[5] (2009). A moyen terme, le volet « discours professionnel » du projet débouchera sur la constitution d'un référentiel de compétences dans le domaine professionnel (de type CECRL[6]) tandis que le volet « écrit universitaires » s'ouvrira sur des séquences didactiques en ligne. Ces travaux s'appuient sur des grands corpus de textes et de discours oraux (professionnels), ceci confère au projet un statut bicéphale complémentaire au croisement de la linguistique de corpus et de la didactique du français langue maternelle et langue étrangère.

Notre intérêt se portera sur la langue scientifique (volet 1 du projet Fuls) non pas sous l'angle terminologique mais sous l'angle de la transdisciplinarité. En effet, comme l'ayant

---

[1] Site du projet Fuls : http://webtek-66.iut2.upmf-grenoble.fr/index.php?dossier_nav=684
[2] Agence Nationale pour la Recherche (Gouvernement Français).
[3] Ce projet est sous la responsabilité d'Agnès Tutin et Francis Grossmann du LIDILEM. Site du projet Scientext : http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article1
[4] http://cuef-fle.u-grenoble3.fr/course/view.php?id=30
[5] Idem 4
[6] Cadre Européen Commun de Référence pour la Langue

confirmé Cavalla (2008), en matière de français de spécialité, la principale difficulté des étudiants étrangers « réside moins dans la terminologie disciplinaire que dans les habitus communicatifs et pragmatiques des discours professionnels ou scientifiques » (ibid. : 11). C'est pourquoi nous avons pris le parti d'analyser les marques énonciatives et discursives du discours général ou la Langue Scientifique Générale (Pecman, 2005). Cette Langue Scientifique Générale se compose des formules préconstruites, des « chunk » (Lewis, 2000) dont les collocations.

L'objectif principal de notre mémoire est de mettre à disposition des apprenants non natifs des outils phraséologiques qui leur permettent d'endosser une posture d'auteur engagé au sein d'une communauté scientifique multiréférentielle. Notre attention se focalise donc sur les collocations exprimant la démarcation et l'évaluation comme moyens susceptibles de les aider à mieux affirmer un positionnement cohérent et répondre aux exigences des écrits universitaires. Précisons que notre présent travail a été initié à l'occasion de notre Master 1[7]. Il s'inscrit plutôt dans la partie didactique du projet Fuls dont l'objectif est de concevoir des outils d'aide à la rédaction universitaire. Nous reviendrons sur le travail réalisé dans le cadre de notre Master 1 pour l'approfondir à travers l'analyse du nouveau corpus (*Scientext*) ainsi qu'élaborer une séquence d'aide à l'écriture universitaire en utilisant *ScribPlus*[8] - un outil TICE, fondé sur le logiciel « *Gammes d'écriture* »[9].

Notre motivation pour les collocations du positionnement est liée à la fois aux exigences dans les écrits universitaires, et aux attentes des apprenants. D'une part, dans le cadre théorique, l'écrit universitaire exige de l'étudiant la restitution des savoirs de manière cumulative, mais surtout, l'étudiant doit se forger une opinion personnelle et construire la spécificité de ses propres recherches en se basant sur ses lectures et sur le « déjà-là », il doit donc faire preuve d'esprit critique. D'une manière générale, le positionnement désigne soit la prolongation des travaux antérieurs soit la démarcation. Il faut comprendre également une dimension évaluative qui traduit l'attitude ou l'opinion du scripteur vis-à-vis des objets ou des énoncés mis en scène dans son discours.

[7] TRAN, T-T-H. (2009). Séquence didactique pour l'enseignement et l'apprentissage des collocations de démarcation. Mémoire de Master 1 FLE Recherche, ss.dir. C. Cavalla, Université Stendhal – Grenoble3.
[8] *ScribPlus* est disponible à l'adresse : http://scribplus.ovh.org/
[9] Mangenot François, 1996. Gammes d'écriture. Paris : CNDP.

En effet, il existe chez les locuteurs natifs et les locuteurs non natifs une difficulté de présenter et de se présenter comme auteurs (Rinck, 2004). Plusieurs recherches (Bard (2007), Chavez (2007), Cacciali (2009)) ont montré que l'expression du positionnement est peu présente dans les écrits universitaires des étudiants étrangers. Cela peut s'expliquer par le fait que les scripteurs apprentis ont du mal à embrasser les connaissances nécessaires, ils préfèrent donc s'effacer en recourant à un écrit neutre et consensuel.

D'autre part, selon Cavalla (2007), les étudiants locuteurs non natifs doivent manipuler simultanément deux savoirs : la langue et le savoir scientifique qu'ils sont en train d'acquérir. C'est pourquoi l'enseignement de la phraséologie en général et des collocations de positionnement en particulier pourrait réduire les difficultés au niveau phraséologique, et constituer une aide à la lecture et à l'écriture du texte scientifique.

En entreprenant notre recherche, nous formulons deux hypothèses qui concernent *ScribPlus* et seront évaluées dans le cadre de l'aide à l'écriture universitaire :

- L'outil TICE *ScribPlus* allégerait en quelque sorte la surcharge cognitive dont les apprenants locuteurs non natifs font l'objet.
- *ScribPlus* est notre « outil-cobaye » et nous supposons des aménagements importants voire des compléments pour atteindre notre objectif qu'est la rédaction d'un écrit universitaire.

Notre travail s'articulera autour de deux axes principaux : premièrement, nous visons à constituer un corpus des collocations de démarcation et d'évaluation à partir de *Scientext*, nous examinerons ensuite le fonctionnement de ces unités lexicales et la structure de deux parties textuelles (l'introduction, la conclusion) à partir des textes-exemples du corpus. Deuxièmement, nous cherchons à savoir quelles sont les pistes pédagogiques à mettre en œuvre afin d'aider les apprenants étrangers à la rédaction universitaire grâce à *ScribPlus*.

Notre mémoire se compose de deux parties :

Dans un premier temps, nous décrirons l'objet spécifique de notre travail, à savoir des collocations exprimant le positionnement dans les écrits scientifiques. Nous expliciterons également les difficultés à appréhender l'écrit scientifique et les apports de ces unités phraséologiques. Nous présenterons brièvement le matériel utilisé pour cette étude : le corpus *Scientext* et l'outil TICE *ScribPlus*. Nous nous pencherons ensuite sur la constitution des bases de données de recherche – liste des collocations de démarcation et d'évaluation. Nous aborderons alors les approches didactiques, les techniques qui nous permettent d'atteindre nos objectifs didactiques. Ces descriptions linguistiques nous guideraient dans l'élaboration de notre séquence didactique. Elles nous orientent vers les éléments à prendre en compte en concevant nos « dialogues » didactiques.

Dans un deuxième temps, nous présenterons une expérimentation de l'enseignement et l'apprentissage des collocations de démarcation et d'évaluation avec l'outil TICE *ScribPlus*. En nous appuyant sur les théories linguistiques développées, nous pourrons analyser les avantages et les limites de l'outil, suggérer des modifications ainsi que des compléments nécessaires en vue d'une aide à la rédaction universitaire.

1. MATERIEL ET METHODE

Pour notre travail sur l'enseignement et l'apprentissage des collocations de démarcation et d'évaluation grâce aux aides logicielles, il nous faut aborder, de prime abord, l'objet linguistique concerné, les matériels, les méthodes, ainsi que les présupposés didactiques qui nous poussent vers cette étude.

1.1. Objets d'études : les collocations du lexique transdisciplinaires des écrits scientifiques

Désormais bien décrit grâce aux travaux de Phal (1971), Pecman (2005), Tutin (2007a), il existe un lexique partagé dans les écrits scientifiques. D'un côté, les écrits scientifiques renvoient à des pratiques intellectuelles communes (opérations d'analyse, de raisonnement, d'évaluation) qui sont lexicalisées dans les écrits ; d'un autre côté, les écrits scientifiques renvoient à des genres codifiés par des communautés de discours qui admettent que ces éléments lexicaux traversent la plupart des disciplines (Tutin, 2007a). Ce lexique a eu plusieurs appellations soit « Vocabulaire Général d'Orientation Scientifiques » (Phal, 1971), soit « Langue Scientifique Générale » (Pecman, 2005), soit « lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques » (Tutin, 2007c). Dans notre travail, nous retenons la définition de Tutin (2007c), elle considère ce lexique comme « le lexique partagé par la communauté scientifique mis en œuvre dans la description et la présentation de l'activité scientifique » (ibid. : 190). Ce lexique relève de tous les types d'écrits scientifiques (mémoires, thèses, articles) aussi bien des sciences exactes que des sciences humaines et sociales.

Tutin (2007a) a également constaté que le lexique scientifique ne comporte pas des mots isolés, mais également une phraséologie riche. Notre travail a pour objet d'étude un élément de la phraséologie – les collocations transdisciplinaires des écrits scientifiques.

1.1.1. Définition des collocations

Nous adoptons la définition des collocations de Tutin & Grossmann (2002). Ce sont des expressions binaires, constituées de deux éléments linguistiques, généralement deux unités lexicales ; apparaissant fréquemment en cooccurrence et entretenant une relation syntaxique ; un élément, la base garde son sens habituel ; l'autre, le collocatif est moins prédictible, dépend du

premier. Par exemple, dans *« rôle crucial »*, *« rôle »* conserve sa fonction sémantique habituelle ; tandis que *« crucial »* véhicule un sens plus difficilement prédictible. Dans ce cas, *« rôle »* est considéré comme la base, sélectionné par le locuteur, et le collocatif *« crucial »* est sélectionné en fonction de la base. On peut avoir : *rôle essentiel, rôle important, rôle premier* etc.

Comme l'ont précisé Cavalla & Tutin (à paraître), « les écrits universitaires ne sont pas un genre neutre et impersonnel, mais plutôt un genre fortement marqué par le dialogisme, où les marques énonciatives et les marques de positionnement sont nombreuses » (Cavalla & Tutin, à paraître). Notre intérêt porte donc sur des collocations exprimant le positionnement, précisément la démarcation et l'évaluation, afin d'étudier une partie des marques auctoriales desquelles émerge le point de vue de l'auteur.

Pour situer notre terrain de recherche sur des paradigmes scientifiques, nous allons cibler les collocations de la démarcation et de l'évaluation dont les combinaisons lexicales portent sur des noms transdisciplinaires des écrits scientifiques. Ces noms renvoient « à la description de l'activité scientifique, aux résultats, aux évaluations, au raisonnement » (Lux & Tutin, 2008), et sont du type « *hypothèse, théorie, modèle, notion, résultat, diagnostic, estimation, analyse, idée, argument, affirmation, fiabilité, données, principe, évaluation, pertinence, prescription, système, conclusion, prédiction, thèse, approche, mécanisme, présupposition, exemple, loi, interprétation, approche, présentation, règle, discours, postulat, vision, doctrine, conception, courant, explication, présupposé, préjugé, critique, dogme, position, usage, tradition* »[10]. Les collocations analysées ont des structures productives de type [V + N] pour la démarcation (*rejeter une théorie, abandonner une idée etc.*) et [Adj. + N] pour l'évaluation (*nouvelle méthode, conclusion paradoxale etc.*).

1.1.2. Les collocations de démarcation

Dans sa recherche, Chavez (2007) a confirmé que chaque écrit universitaire vise à répondre à une problématique prédéfinie qui est construite sur la base des recherches antérieures. L'étudiant doit s'y référer et se positionner par rapport aux autres écrits universitaires afin de se construire une identité dans le domaine de recherche. Nous allons nous appuyer sur la définition

[10] Ces noms transdisciplinaires ont été relevés à partir de la liste de Chavez (2007) qui l'emprunte à Tutin (2007b).

de Mroué et Chavez (2007) en ce qui concerne la notion de démarcation. D'après elles, la démarcation renvoie à deux dimensions : l'une exprime « la déconstruction des théories et travaux d'autrui » dont les verbes emblématiques sont *« rejeter », « contester », « critiquer »* ; l'autre se trouve dans « la construction d'une nouvelle théorie, idée. Les verbes emblématiques sont *« proposer », « avancer », « risquer », « hasarder »* » (Chavez, 2007 : 29).

Dans le cadre de notre recherche, en raison des contraintes temporelles, nous allons seulement cerner les collocations de démarcation, au sens strict du terme, c'est-à-dire le rejet total d'une théorie, d'une idée.

1.1.3. Les collocations d'évaluation

Nous prenons en compte dans notre travail la définition de la notion d'évaluation de Cavalla & Tutin (ibid., à paraître). En effet, sont inclus dans cette notion « toute opération de comparaison, de jugement au sens large par rapport à une norme (*grand/petit, récent/ancien…*) ou par rapport à un jugement de valeur (*intéressant, bon, mauvais…*) » (ibid.) et également certains marqueurs de modalité. Cette définition leur permet de classer les adjectifs en trois grands groupes en s'inspirant de la typologie des adjectifs évaluatifs de Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, 1980, cité par Cavalla & Tutin, à paraître), à savoir : les adjectifs axiologiques, les adjectifs non axiologiques et les adjectifs modaux. Le premier groupe englobe les adjectifs évaluatifs liés à un système de valeur *(pertinent, fameux, laid)* ; tandis que le deuxième groupe exprime une évaluation en relation à une norme *(nouveau, nombreux)*. Les adjectifs modaux renvoient à l'attitude du locuteur par rapport à l'énoncé *(triste, désagréable)* (Cavalla & Tutin, à paraître).

1.2. Problématique de l'enseignement et l'apprentissage des collocations

1.2.1. Caractéristiques des collocations

Les collocations posent toujours des difficultés au niveau de la combinatoire syntaxique et de la compositionnalité sémantique ; elles constituent donc des entraves à la compréhension et la production. L'enseignement et l'apprentissage des collocations doivent donc prendre en considération ces problèmes.

Sur le plan syntaxique, situées à mi-chemin entre les expressions figées et les expressions libres, les collocations sont moins figées que d'autres éléments phraséologiques tout en n'étant pas entièrement libres. C'est pourquoi elles doivent être envisagées dans le cadre de la production, car la base impose la sélection des collocatifs. Par exemple, on peut dire *« faire un discours »*, mais on n'utilise pas *« lire un discours »* dans le même contexte. Ou bien, d'autres collocations acceptent une permutation lexicale à l'aide de quasi-synonymes, comme *« rejeter / abandonner une hypothèse »*. Cette propriété de la combinatoire syntaxique des collocations suggère à l'enseignant de ne pas séparer leurs éléments constitutifs afin de conserver le sens de ces associations lexicales.

Ensuite, une des grandes difficultés des collocations auprès des apprenants non natifs réside dans le fait que leur forme est très difficilement prédictible. Comme tous les éléments de l'expression possèdent soit une valeur métaphorique soit une valeur culturelle fortement marquée (Cavalla, 2007), il est donc nécessaire d'aborder les aspects culturels de ces associations, ce qui faciliterait l'accessibilité sémantique, car plus la culture est présente, plus le figement est important. Par exemple, dans *« rire jaune »*, *« rire »* garde son sens habituel, tandis que *« jaune »* ne désigne plus une couleur, mais une caractéristique ; car *« rire jaune »* veut dire ici *« se forcer à rire »*.

Plusieurs recherches sur les écrits universitaires ont constaté que les collocations sont omniprésentes dans les discours des locuteurs natifs, à l'écrit comme à l'oral ; tandis que ce n'est pas le cas chez les locuteurs non natifs. En effet, les locuteurs non natifs ont de grandes difficultés à comprendre et encore plus à utiliser ces collocations, même s'ils les entendent souvent. De plus, Chavez (2007 : 28) a affirmé, à la suite de bien des auteurs, que « la maîtrise des collocations fera la différence entre un locuteur expert et un locuteur non expert ». Nous pouvons donc affirmer avec Bard (2007) qu'il existe un besoin pressent d'enseignement et d'apprentissage des collocations chez les locuteurs non natifs.

1.2.2. Importance de l'enseignement et l'apprentissage des collocations

Force est de constater que les collocations et les expressions figées sont aussi courantes les unes que les autres dans la langue, pourtant leur nécessité est généralement minimisée dans l'enseignement du FLE malgré leur importance dans la langue comme l'a constaté González-Rey (2008), ces éléments phraséologiques sont

> de véritables béquilles pour ceux qui savent s'en servir, de véritables entraves dans la communication pour ceux qui ne les maîtrisent pas (González-Rey, 2008 : 35).

C'est ainsi que Binon & Verlinde (2003) ont affirmé que « la maîtrise des unités polylexicales, et surtout des collocations, constitue la clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, surtout dès le niveau intermédiaire » (Binon *et al.*, 2003 : 31). Deschamps (2004) a particulièrement préconisé la nécessité de l'enseignement et de l'apprentissage des collocations, « acquérir le fameux « sens de la langue », c'est, entre autres, assimiler les collocations (Hausmann, 1979, Deschamps, 2004 : 365). Deschamps a également précisé que « pour atteindre la maîtrise parfaite d'une langue, l'acquisition de ces collocations est une condition sine qua non » (ibid. : 365).

En général, les collocations ne posent pas de problèmes d'emploi pour les locuteurs natifs car la plupart des collocations sont prédictibles, tandis qu'elles posent beaucoup de difficultés auprès des apprenants étrangers sur le plan réceptif, et encore plus sur le plan productif en raison de leurs propriétés linguistiques, syntaxiques et sémantiques. Sur le plan réceptif, le sens du tout ne se déduit pas à partir des constituants *« un point mort »*, *« rire jaune »*. Sur le plan productif, les apprenants n'ont pas de contexte qui « permette d'inférer le sens » (Binon & *et al.*, 2003 : 32). Ils peuvent échapper aux collocations mais ils ne peuvent pas éviter de combiner des mots, des unités lexicales pour exprimer des idées simples. Le problème de restrictions combinatoires devient d'autant plus épineux quand on constate les erreurs récurrentes comme **un haut salaire*, **une grande demande* (ibid.). Ce phénomène s'explique par le souci de respecter les règles grammaticales telles qu'elles sont préconisées en didactique des langues. Les apprenants étrangers raisonnent en termes de décodage linéaire en ce qui concerne les énoncés sémantiquement non déductifs, ce qui ne manque pas de les mener au contresens, ou bien ils procèdent par comparaison avec leur propre langue. Notons à ce propos que la traduction n'est que peu productive en ce qui concerne les collocations (et les formes figées en général) ; mais ceci est un autre sujet.

Concernant les écrits scientifiques, notons que les étudiants étrangers qui viennent en France pour étudier se heurtent souvent à des difficultés se situant entre la langue générale et les langues spécialisées. Il s'agit des moyens d'expression appartenant à la langue générale, mais utilisés à des fins d'expression scientifiques. Il est nécessaire qu'ils soient à même de prendre conscience de ces codes linguistiques, s'en approprier et les réutiliser. En bref, l'enseignement des collocations met à disposition des apprenants un outil efficace « au service d'une description de l'objet ou de la notion plus fine, plus exacte et plus directement « parlante » » (González-Rey, 2002 : 107).

1.2.3. Vers une sensibilisation de l'enseignement de la démarcation

Outre les difficultés linguistiques, une autre difficulté liée aux propriétés des écrits universitaires relève de la posture auctoriale. L'apprenant doit recourir aux travaux de ses prédécesseurs afin de valider son choix du thème ou de faire preuve du raisonnement scientifique tout en présentant la nouveauté de sa recherche. Il s'agit donc d'une question de changement de posture. « L'étudiant doit passer de la position de récepteur de savoirs à la position de producteur de savoirs. Et pour cela, il doit changer de genre et de norme d'écrits » (Reuter, 2004, Cacciali, 2009 : 15).

D'une manière générale, il existe chez les étudiants natifs et non natifs une difficulté à prendre du recul et à se distancier par rapport aux lectures précédentes, l'étudiant se contente de juxtaposer des idées hétéroclites sans parvenir à les organiser en un tout cohérent et réfléchi. De plus, la question de la démarcation s'attache également à la construction de l'identité dans un écrit universitaire, car c'est ce qui « nous rend identique à l'Autre, nous rapproche de l'Autre » (Chavez, 2007 : 26). Savoir se démarquer constitue tout un art ; car dans certains cas, la démarcation trop radicale ou trop appuyée ne sera pas de bon ton. Il est donc important de connaître des structures, des expressions de démarcation qui passe par des énoncés formels voire des expressions rituelles, figées ou semi-figées. C'est parce que « la démarcation – notamment dans les écrits universitaires – engage un langage formulaire qu'il est nécessaire d'étudier les collocations » (Chavez, 2008 : 32).

Ayant pour but de faciliter les tâches des apprenants non natifs dans une certaine mesure, nous envisageons de mettre à leur disposition des moyens linguistiques susceptibles de les aider

à bien étayer leur écrit universitaire. Notre intérêt porte sur les collocations exprimant le positionnement, particulièrement les collocations de démarcation ; celles-ci leur permettent de se situer par rapport à d'autres chercheurs.

1.2.4. Les compétences autour des collocations

1.2.4.1. Compétences lexicales

La compétence lexicale et la compétence sémantique sont les deux compétences qui se réfèrent à l'acquisition du vocabulaire, et plus précisément à celle des collocations. Ces deux compétences font partie du groupe des compétences linguistiques qui elles-mêmes intègrent l'ensemble des compétences communicatives langagières. Dans le CECRL, la compétence sémantique « traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens » (CECRL, 2001 : 91), tandis que la compétence lexicale se définit comme

> la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et la capacité à les utiliser (CECRL, 2001 : 87).

Dans ses recherches sur la compétence lexicale en classe de français langue seconde, Nisubire (2002, 2003) a particulièrement insisté sur l'importance de la compétence lexicale vis-à-vis de l'acquisition d'une langue et préconisé aux enseignants d'en tenir compte dans la conception des objectifs langagiers plus généraux. Il a suggéré de définir la compétence lexicale

> non seulement par le réseau de relations que le vocabulaire entretient avec les autres disciplines de la langue, mais aussi par son interaction avec la culture, les discours, la communication et la réalité extralinguistique. (Nisubire, 2003 : 20)

Selon Nisubire (2003), la compétence lexicale est plurielle et multidimensionnelle. D'une part, elle est fondée sur la base d'autres compétences, en l'occurrence linguistique, socioculturelle, discursive, référentielle et stratégique. D'autre part, en guise d'aspect multidimensionnel, « l'unité lexicale constitue le pivot autour duquel s'organisent les données lexicales » (Nisubire, 2003 : 20). Elle sert de trait d'union entre la langue, la culture, la communication. En considération de la constitution de la compétence lexicale, Nisubire (2003) a proposé que l'enseignement d'une langue en général et des collocations en particulier doit reposer sur un contexte pour que l'apprenant puisse lire, entendre et produire ; qu'il faut

également rendre compte du lien lecture / écriture car « la lecture et l'écriture contribuent à l'enrichissement du vocabulaire et, plus généralement, de la langue » (Nisubire, 2003 : 26).

Polguère & Tremblay (2003) s'intéressent particulièrement à la revalorisation de l'enseignement du lexique en suggérant de développer les connaissances et les compétences lexicales. La connaissance lexicale ne se limite pas, selon eux, à l'addition d'associations signifiant-signifié, mais la maîtrise des liens lexicaux (synonymes, antonymes, causatifs) et des propriétés de combinatoire. En effet, ils ont justifié qu'une

> unité lexicale n'existe que par son positionnement dans le réseau lexical de la langue (liens paradigmatiques) et ses propriétés individuelles, qui contrôlent la façon dont elle se combine aux autres unités lexicales dans la phrase (liens syntagmatiques) (Polguère & Tremblay, 2003 : 27).

Le fait de fournir aux apprenants un réseau de connexion lexicale faciliterait le processus d'apprentissage auprès des apprenants. L'enseignant doit en tenir compte pour proposer un éventail d'activités pédagogiques variées, ceci pourrait améliorer les compétences lexicales des élèves. L'objectif est d'utiliser les propriétés lexicales dégagées pour effectuer la résolution de problèmes liés à la production ou à la compréhension des discours.

1.2.4.2. Compétences collocationnelles

Prenant les collocations comme objet de recherche, nous nous intéressons particulièrement à la constitution des compétences collocationnelles auprès des apprenants pour faciliter le processus d'apprentissage. Dans le CECRL, les collocations font partie des éléments lexicaux, la connaissance et la capacité à les utiliser s'avèrent indispensables et devraient être valorisées comme compétence lexicale. En effet, Hills (Lewis, 2000) a constaté que si le terme « collocation » reste encore nouveau chez certains enseignants, la question des erreurs collocationnelles ne l'est pas. On constate un manque de compétence collocationnelle dans les écrits des apprenants. Faute de collocations, ils recourent souvent aux phrases longues d'où l'apparition des fautes grammaticales. Les enseignants se concentrent alors sur ces fautes grammaticales sans tenir compte du fait qu'il s'agit davantage d'erreurs lexicales plutôt que grammaticales. Prenons l'exemple classique de l'abus de verbes usuels : *faire, mettre, prendre* etc. **prendre une importance* au lieu de *accorder une importance* ; l'erreur est lexicale.

C’est pourquoi, Kosolritthichai (2007) a proposé de faire des collocations l’objet d’une pédagogie propre pour que les apprenants puissent acquérir cette compétence. Il a montré que la compétence collocationnelle pourrait résoudre, en quelque sorte, les difficultés liées aux propriétés des collocations (combinatoire syntaxique, compositionnalité sémantique). Premièrement, la compétence collocationnelle permettrait aux apprenants d’enrichir leur connaissance lexicale et sémantique. Cet aspect rejoint peu ou prou les suggestions de Polguère & Tremblay (2003) vis-à-vis de la constitution d’un réseau de connexion lexicale pour développer la compétence lexicale. Effectivement, sur le plan lexical, en étudiant les collocations d’une lexie, les apprenants prendraient connaissance des nouvelles unités lexicales capables de se combiner avec le mot donné. Deuxièmement, la prise de connaissance des collocations au niveau lexical et sémantique permettrait aux apprenants d’éviter les erreurs dues aux mauvaises combinaisons lexicales. La compétence collocationnelle leur accorderait donc une grande variété langagière pour l’expression des idées et rendrait leur production variée.

Kosolritthichai (2007) a également décrit les stratégies que les enseignants doivent mettre en place pour aider les apprenants à acquérir les collocations. Ces stratégies passent par quatre étapes : la sensibilisation, l’appropriation, le renforcement, l’entraînement. Pendant les trois premières étapes, l’enseignant commence par diriger l’attention des apprenants vers les aspects combinatoires des collocations, puis il les guide pour observer les propriétés syntaxiques et sémantiques des collocations. La dernière étape consiste à faire acquérir les collocations aux apprenants par le biais de différentes activités. Notre présent travail a pour objectif d’apporter aux apprenants une occasion de pratiquer les collocations dans les écrits universitaires en vue d’une production systématique dans leur propre écrit.

1.2.5. Formulation de la problématique / Hypothèses

Notre recherche s’appuie sur le constat qu’il manque des collocations exprimant la démarcation dans les écrits universitaires d’où l’absence de l’ancrage de l’auteur dans ces écrits. Sans le positionnement de l’écrivant, le travail rédigé ressemble à une simple juxtaposition des idées. D’après les analyses précédentes, certaines des difficultés des apprenants non natifs ont trait principalement aux lacunes linguistiques (notons qu’apparaissent des culturelles),

l'enseignement et l'apprentissage des codes linguistiques leur apportent un outil pour bien se positionner dans leur écrit.

Comme nous l'avons évoqué, ce travail constitue une suite à notre recherche dans le cadre du Master 1 où nous avons proposé aux apprenants un ensemble d'exercices (compréhension et production ; à l'oral et à l'écrit) pour les aider à se sensibiliser et à se familiariser peu à peu aux collocations de démarcation. Cependant, il nous reste encore quelques limites : les exercices proposés ne se composent que de phrases isolées et les collocations étudiées ont été extraites des corpus de différentes disciplines, cela pose des difficultés d'ordre terminologique. Dans la recherche de cette année, nous souhaitons aider les apprenants à rédiger un texte long. Cet entraînement pourrait être considéré comme la deuxième phase qui permettrait à ceux-ci de réinvestir, dans leur écrit universitaire, les collocations apprises. Notre objectif est de trouver des pistes pédagogiques pour l'intégration des avantages du logiciel *ScribPlus* en vue d'obtenir un moyen efficace à la rédaction universitaire.

Notre problématique serait donc : « Comment les TICE peuvent-elles aider à la rédaction universitaire ? Est-ce qu'un logiciel d'aide à l'écriture peut être adapté aux exigences de ces écrits ? Que deviennent les consignes pour des activités dont les objets linguistiques sont complexes mais fréquents comme les collocations ? »

1.3. Méthodologie

Comme l'ayant précisé précédemment, notre travail se situe dans le versant didactique du projet FULS dont l'objectif est l'élaboration des outils pédagogiques pour l'aide à la rédaction universitaire auprès des étudiants locuteurs non natifs. Plusieurs séquences pédagogiques sur l'enseignement et l'apprentissage des collocations et celles de démarcation ont été faites au sein du projet afin de sensibiliser les apprenants aux phénomènes « *collocationnels* », mal connus au début, mais indispensables à leurs écrits. À la suite de ces travaux, cette recherche, dans le cadre de l'aide à l'écriture scientifique longue, s'appuie dans un premier temps sur le corpus d'écrits scientifiques *Scientext* pour constituer une liste des collocations de démarcation et d'évaluation (en raison des contraintes temporelles nous n'avons pas encore développé une séquence pédagogique pour l'enseignement des collocations d'évaluation, pourtant nous envisageons d'ajouter plusieurs aides métalinguistiques pour simplifier les tâches des apprenants). Ensuite il

s'agira d'extraire des exemples et analyser la structure des parties textuelles, en l'occurrence l'introduction ou la conclusion. Dans un deuxième temps, nous allons concevoir une séquence didactique grâce à un système d'aide à l'écriture *ScribPlus*.

Dans cette partie, nous décrivons les étapes pour la constitution de notre base de données de recherche – liste des collocations de démarcation et d'évaluation. Aussi esquissons-nous les fonctionnalités de *ScribPlus*, car une expérimentation à l'écriture scientifique sera développée dans la deuxième partie.

1.3.1. Supports de la recherche

1.3.1.1. Scientext

1.3.1.1.1. Linguistique de corpus

Notre approche linguistique s'inscrit dans le courant de la linguistique de corpus, dont les origines, au moins dans la tradition anglo-saxonne, sont souvent liées à des préoccupations concernant l'enseignement des langues. Dans l'enseignement des langues, les recherches en didactique ont montré que l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère ne saurait se réduire à l'acquisition d'un savoir sur la langue mais qu'il faut introduire une composante discursive et une composante socio-culturelle. Cet aspect nous intéresse particulièrement car notre étude s'attache à l'identification des éléments phraséologiques dans le corpus ainsi qu'à l'analyse de la structure des parties textuelles au service de l'aide à l'écrit universitaire.

En effet, l'étude du corpus nous permet d'accéder aux usages authentiques, d'observer les phénomènes lexicaux dans leur contexte et de comprendre leur fréquence. Nous obtiendrons également des exemples nécessaires pour la conception de notre séquence didactique.

1.3.1.1.2. Présentation de Scientext

Pour ce travail, nous avons utilisé le corpus d'écrits scientifiques *Scientext*. Le projet *Scientext* s'inscrit dans le cadre de l'ANR, intitulé « **Corpus et outils pour étudier le positionnement et le raisonnement de l'auteur dans les écrits scientifiques** ». Ce projet a pour objectif de « constituer un corpus d'écrits scientifiques variés permettant d'effectuer une

étude linguistique du positionnement et du raisonnement dans l'article scientifique, à travers la phraséologie, les marques énonciatives et les marques syntaxiques liées à la causalité »[11].

Le projet vise à constituer une ressource de textes scientifiques mis à dispositions des linguistes, épistémologues, spécialistes de la recherche d'information, scientifiques. Plusieurs paramètres ont été pris en compte lors de la constitution du corpus et ceux qui nous intéressent prioritairement sont : la discipline et le sous-genre. Ce corpus, de 5 à 6 millions de mots, englobe des disciplines très variés y compris : linguistique, économie, psychologie, sociologie, biologie-médecine, chimie, informatique. Les sous-genres représentés sont les articles, les résumés d'articles, les communications, les thèses, les rapports, les HDR[12]. En outre, le corpus inclut aussi des écrits en anglais langue seconde à côté de ceux en français.

Un site Web à la façon de Frantext[13], accessible à l'adresse : http://scientext.msh-alpes.fr/scientext12/?lang=fr&corpus=sctexts, permet de consulter le corpus selon différents critères : requêtes sémantiques (ayant trait au thème du positionnement ou du raisonnement par exemple) ; requêtes libres ; requêtes avancées. Nous allons développer ces modes de recherche plus loin. Pour l'étude linguistique, le corpus examine les deux thèmes principaux que sont le positionnement et le raisonnement scientifique.

Le corpus est d'autant plus intéressant qu'il propose plusieurs types d'annotations pour le découpage de la structure des textes : les en-têtes, une annotation de la structure des articles, l'annotation morpho-syntaxique. L'annotation des en-têtes fournit des informations sur le texte (l'origine de l'écrit, le traitement effectué, le type d'écrit, son type), l'expertise de l'auteur. Ensuite, la structure du texte est annotée d'une manière semi-automatique, ce qui permet de déterminer les parties textuelles (résumé, introduction, notes, références etc.). Enfin, l'annotation linguistique se fait automatiquement, ce type d'annotation indique l'étiquetage morpho-syntaxique et permet de repérer des dépendances syntaxiques. Cette dernière étape s'est faite à l'aide de l'outil Syntex de Didier Bourigault (2007)[14].

[11] Rapport de fin de projet Scientext: http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article14
[12] Habilitation à Diriger des Recherches.
[13] Base textuelle Frantext accessible à l'adresse : http://www.frantext.fr/
[14] Site de Syntex : http://w3.erss.univ-tlse2.fr/membres/bourigault/syntex.html

1.3.1.2. ScribPlus

Notre travail se situe à la charnière entre production écrite et informatique. Nous recourons aux avantages des outils TICE, précisément *ScribPlus* – un système informatique d'aide à l'écriture, pour faciliter les tâches de rédaction auprès des étudiants non natifs.

D'une manière générale, la production écrite est considérée comme « une activité cognitive complexe, aboutissant presque toujours, chez les apprentis scripteurs, à une surcharge cognitive » (Mangenot, 1996a : 65). Les psychologues Flower & Hayes (1980) ont indiqué que le scripteur est « un penseur dans un état permanent de surcharge cognitive ». Selon eux, écrire consiste à « jongler avec les contraintes » qui se constituent en trois groupes : 1. contraintes de connaissances ; 2. conventions linguistiques des textes écrits ; 3. contraintes rhétoriques (Flower & Hayes, 1980 : 34) (Notre traduction). Ils proposent également des stratégies pour les réduire parmi lesquelles la plus appréciée est l'établissement d'un plan.

En outre, Scardamalia & Bereiter (1986) ont relevé que l'apprenti scripteur a du mal à trouver suffisamment de contenus pour ses textes. Un modèle textuel connu du scripteur pourrait l'aider à récupérer des informations destinées à remplir les parties du modèle (Mangenot, 1996a). En particulier, selon eux, la principale difficulté consiste à la transformation de la connaissance déclarative (sur la façon d'écrire) à la connaissance procédurale (savoir-faire). Ils ont évoqué que les « facilitations procédurales » – possibilités offertes par l'ordinateur – pourraient constituer un outil heuristique grâce à des programmes posant des questions ainsi qu'à travers certaines procédures automatisées de révision (analyseur de style) (ibid.).

Effectivement, *ScribPlus* permet d'intégrer une structure ou un modèle textuel, il apporte dans ce cas une aide méthodologique aux apprenants. Afin de mieux comprendre le fonctionnement de ce logiciel, nous analysons ses concepts ainsi que ses fonctionnalités par un exemple en la langue générale.

1.3.1.2.1. Genèse de ScribPlus

ScribPlus consiste en un logiciel en ligne, accessible à l'adresse : http://scribplus.ovh.org/, programmé par Mangenot et Khara (2009) au sein du Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM) pour l'enseignement

du français langue maternelle et étrangère. En effet, *ScribPlus* s'inspire de l'environnement *Gammes d'écriture* développé par Mangenot dans le cadre de sa thèse. *Gammes d'écriture* est lui-même la version française de *Wordprof* – logiciel développé par des chercheurs italiens (Ferraris, Caviglia & Degl'Innocenti, 1992). Ce dernier s'adresse avant tout aux scripteurs apprentis (collégiens et lycéens) en les guidant dans la phase la plus difficile pour eux : la production écrite. Les objectifs communs à ces trois systèmes informatiques d'aide à l'écriture sont de faciliter la tâche de production écrite des apprenants d'une part, et de développer les compétences de production textuelle chez les apprentis scripteurs, d'autre part, tout en essayant de susciter des échanges autour des textes produits. Pour cela, il faut imaginer des activités d'écriture dans lesquelles

> le texte final soit le résultat d'une série de questions et réponses recomposées dans une certaine forme textuelle. Cette façon de procéder peut être utilisée pour faciliter chez l'apprenti-scripteur la construction de certains types de discours (la narration, l'argumentation…) qui s'appuient sur des structures bien définies ou définissables (« qui ? quoi ? comment ? quand ? » ou bien « thèse, pour, contre, conclusion »), elle peut également être utilisée pour aider le scripteur à planifier les principaux points de son texte. (Caviglia & Ferraris, 1994, cité par Mangenot, 1997 : 150).

En effet, les trois logiciels *Wordprof*, *Gammes d'écriture* et *ScribPlus* se sont inspirés des recherches sur l'écriture des psychologues cognitivistes Hayes & Flower (1980) ; ceux-ci considèrent « l'écriture comme un acte pour résoudre une suite de contraintes simultanées » (Notre traduction) (Hayes & Flower, 1980 : 33). Pour cela, ils proposent ensuite un modèle qui combine des activités de lecture-écriture, de planification et de recherches d'idées.

Dans la partie suivante, nous allons décrire les concepts de base du logiciel *ScribPlus* afin de situer les modifications futures à apporter dans le cadre de notre objectif didactique spécifique.

1.3.1.2.2. Concepts de ScribPlus

Comme *Gammes d'écriture*, *Scribplus* est un logiciel ouvert permettant à l'enseignant et à l'élève de créer des activités répondant aux besoins et aux niveaux des apprenants. Ces deux logiciels ne cherchent pas à se substituer à l'enseignant. En revanche, l'intervention pédagogique s'avère indispensable pour concevoir le dispositif et les activités, donner des consignes, suivre le déroulement, proposer des écrits de référence et évaluer les productions des élèves. Ecrire en

langue étrangère présente des difficultés spécifiques, Mangenot (2000) en a recensé trois, ce sont des

> difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical ; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la L2 des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas (Mangenot, 2000 : 189).

L'objectif de *Scribplus* est d'apporter aux apprenants une aide à la planification et l'organisation d'idées, l'étape risque de bloquer un apprenti scripteur. L'élève peut donc centrer son attention sur la recherche du vocabulaire et la mise en mots. Ces deux logiciels se basent sur deux principes principaux : l'écriture se passe à travers des dialogues entre apprenant / ordinateur et il existe des liens entre la lecture et l'écriture.

Scribplus a été conçu sur les concepts de dialogisme et d'une écriture coopérative. Effectivement, d'un côté, il semble que le fonctionnement des « dialogues » dans *Scribplus* fasse transparaitre une vision du texte comme « réseau de réponses à des questions implicites que doit se poser le lecteur pour bien le comprendre, et le scripteur pour bien écrire » (Mangenot, 1996a : 232). Cette vision est proche de la théorie du « dialogisme » de Bakhtine (1930) :

> le dialogue - l'échange de mots - est la forme la plus naturelle du langage. Davantage : les énoncés, longuement développés et bien qu'ils émanent d'un interlocuteur unique [...] sont monologiques par leur forme extérieure, mais par leur structure sémantique et stylistique, ils sont en fait essentiellement dialogiques (Bakhtine, 1930, Mangenot, 1996a : 13).

D'un autre côté, il existe une interactivité entre l'apprenant et l'ordinateur. Une série de consignes, de phrases, d'incitation préalablement conçues par l'enseignant accompagne l'apprenant progressivement à partir desquelles sera généré un texte définitif. Ce texte final est constitué des éléments pré-rédigés et des contenus saisis par l'apprenant à l'issu des sollicitations du logiciel. Mangenot (1997) a considéré « les fragments écrits par l'auteur du « dialogue », ainsi que l'agencement des « variables », comme le « moule » structurant la génération, alors que les réponses des apprenants aux incitations constituent les données » (Mangenot, 1997 : 4).

En outre, *Scribplus* met particulièrement l'accent sur le lien lecture / écriture. En effet, l'enseignant peut créer une « bibliothèque » où se trouvent différents extraits de texte ou des liens vers des sites web. En lisant un texte-exemple, l'apprenant peut voir la pertinence des idées et l'organisation du texte. Il peut noter le style de l'auteur et ses choix lexicaux. Il apprend la

structure des phrases et les conventions de l'écrit. La lecture d'un texte-exemples aide l'apprenant à mieux organiser ses pensées et à bien choisir ses mots.

1.3.1.2.3. Utilisation de ScribPlus

Analysons maintenant les fonctionnalités qu'offre *Scribplus*. On constate qu'il existe une différence notable entre *Gammes d'écriture* et *Scribplus* en ce qui concerne le nombre d'entrée. Dans *Gammes d'écriture*, il n'y a qu'une seule entrée et le scripteur joue la position centrale ; alors que *Scribplus* propose deux entrées : l'une pour le profil enseignant, l'autre pour le profil élève. Les fonctionnalités changent selon le profil. Didactiquement cela est davantage pertinent car chaque utilisateur a des attentes et des possibilités qui influent sur son utilisation de l'outil. De ce fait, *Scribplus* distingue clairement les rôles et les attentes des différents utilisateurs ; par exemple il donne la possibilité à l'enseignant de créer des dialogues. Les apprenants pouvant alors suivre des activités proposées par le professeur.

L'enseignant peut également concevoir les squelettes de trames textuelles. Ceci est l'un des grands avantages de *ScribPlus*. L'enseignant doit tout d'abord définir une trame en saisissant des données générales sur le genre, le thème. Il peut ensuite fournir des aides à l'apprenant si besoin ; celles-ci peuvent être un lien vers une page web, un fichier d'exercice, des aides diverses à saisir dans un champ. L'enseignant peut également gérer les activités en rendant les trames accessibles aux apprenants selon les besoins ou le travail à effectuer ; enfin, il peut partager les trames avec d'autres enseignants utilisateurs.

L'élève, après s'être identifié, a accès aux activités proposées par l'enseignant. Il est guidé par le logiciel pour produire un texte final. L'outil lui propose diverses aides, des liens vers les sites Internet pré-enregistrés par l'enseignant, des fichiers d'exercices de texte et d'image. A la dernière étape, l'élève peut visualiser son texte qui est composé des fragments pré-rédigés par l'enseignant et de leurs réponses ; il peut le corriger avant de l'envoyer au professeur.

Il faut reconnaitre que la principale difficulté de *ScribPlus* n'est pas le côté informatique de l'outil, mais la conception des activités de l'enseignant selon les objectifs visés. Nous allons étudier cette question dans la partie suivante.

Nous présenterons le fonctionnement de *ScribPlus* du point de vue de l'étudiant via le navigateur Mozilla Firefox[15]. Une fois s'être identifié, l'étudiant est dirigé vers la page d'accueil sur laquelle s'affichent les « dialogues » créés par l'enseignant. L'apprenant peut alors en choisir un pour commencer.

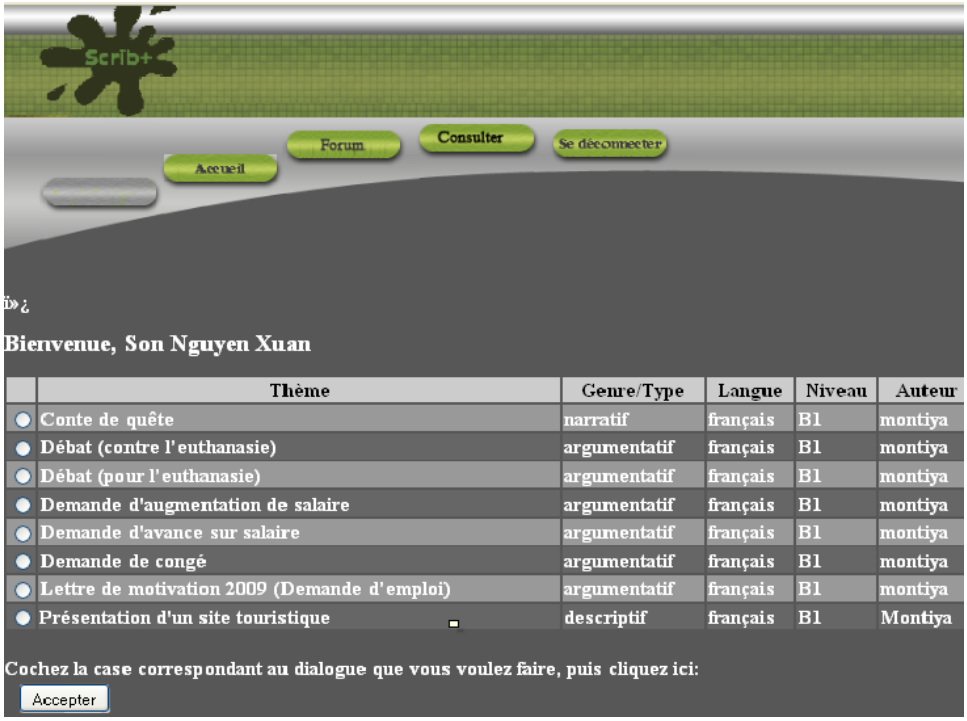


Figure 1 : Page d'accueil de ScribPlus

L'étudiant suit les étapes que propose l'interface. Il existe trois types d'aides proposées à l'apprenant : un exemple de texte authentique ; une suggestion de mots ou de phrases ; et une image pour l'aider à écrire. Les réponses de l'étudiant sont placées dans une case, appelée « variable ». L'étudiant peut modifier ce qu'il a rédigé à l'étape précédente en cliquant sur la flèche pour revenir en arrière ou bien passer à la page suivante pour poursuivre son travail.

[15] L'interface du logiciel n'est pas compatible à Internet Explorer.

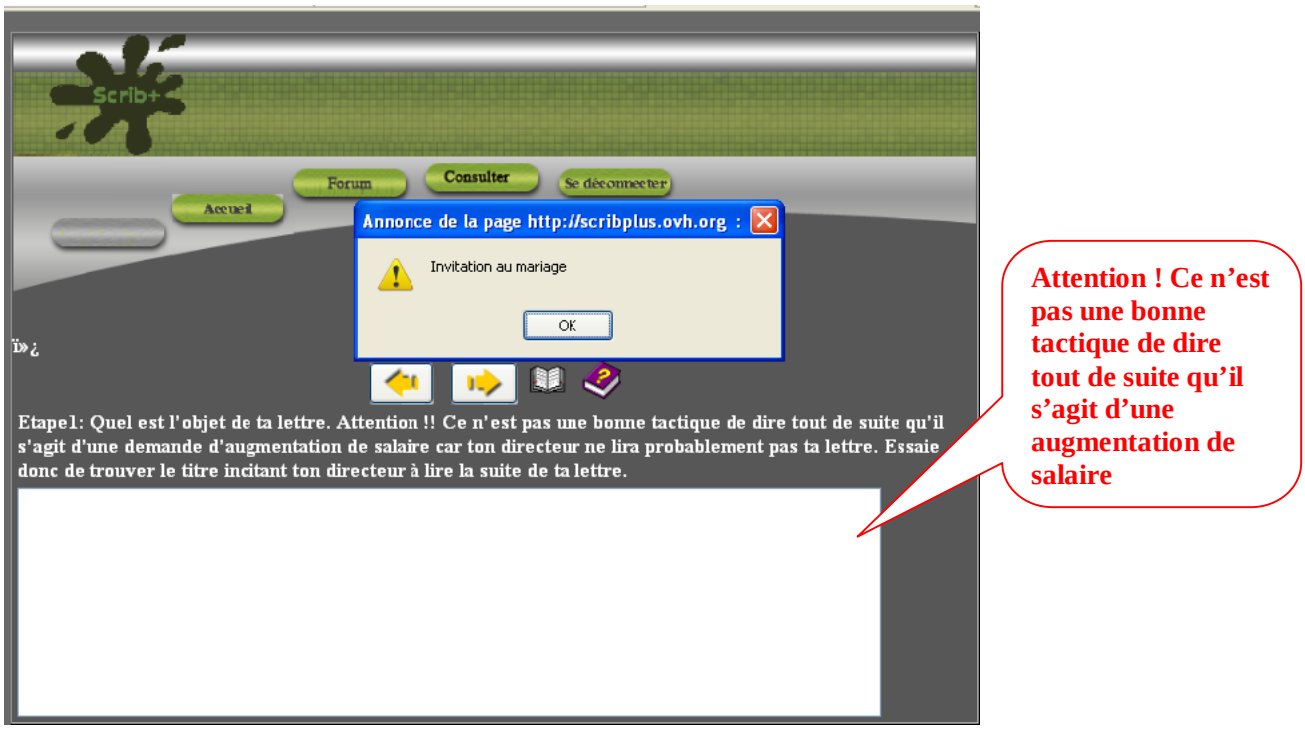


Figure 2 : Navigation bidirectionnelle de ScribPlus

A la fin du « dialogue », un texte généré qui s'affiche résulte des réponses de l'étudiant et les segments préalablement créés par l'enseignant. L'étudiant peut modifier son texte avant de l'envoyer à son enseignant en cliquant sur *« Envoyer au professeur »*. La figure suivante illustre le texte final d'un étudiant qui a choisi d'écrire une lettre de demande d'augmentation de salaire ; les réponses de l'étudiant sont mises en italique, tandis que la partie rédigée par l'enseignant est en caractères normaux.

Voici ton texte final. S'il y a quelque chose qui ne te convient pas, tu peux le modifier.

Objet : *Invitation à la fête familiale*
Monsieur le Directeur,
Actuellement salarié dans votre entreprise, j'occupe le poste d'*ingénieur mécanique* depuis le *25 octobre 2009*.
Je m'investis énormément à mon travail et n'hésite pas à accomplir des heures supplémentaires. D'ailleurs, *j'estime avoir assumé les tâches qui m'ont confiées avec rigueur et efficacité.*
Ce sont les raisons pour lesquelles, je souhaiterais une augmentation de salaire.
Je vous demanderai donc de bien vouloir prendre en compte ma demande.
Veuillez agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations les plus distinguées.
NGUYEN Xuan Son

Avant de sauvegarder ton texte, copie-le pour ensuite dépose-le sur le forum.

Figure 3 : Texte généré

Les apprenants ont à leur disposition un forum spécifique au logiciel, dans lequel ils peuvent déposer leur travail ou échanger avec les autres apprenants. Ceci est un nouvel avantage de *ScribPlus* par rapport à *Gammes d'écriture*. En effet, le forum permettra une socialisation des textes, une émulation du groupe et une stimulation pour les recherches d'idées.

Certes, cet exemple d'illustration prend l'objet linguistique de la langue générale, mais il nous donne une vue globale de l'utilisation de *ScribPlus*. Il est à rappeler que l'écrit universitaire comporte beaucoup d'exigences, ce qui supposera des modifications, voire des compléments importants à *ScribPlus* pour une aide efficace à l'écriture universitaire. Une mise en pratique de l'enseignement des collocations pour la rédaction universitaire sera développée plus loin.

Passons maintenant à la constitution de notre corpus de recherche qui se compose d'une liste des collocations de démarcation et d'évaluation, et des textes-exemples extraits d'écrits scientifiques.

1.3.2. Corpus de la recherche

1.3.2.1. Extraction des collocations de démarcation et d'évaluation à partir de Scientext

1.3.2.1.1. Choix du corpus

Notre travail porte sur les collocations du lexique transdisciplinaire dans les écrits scientifiques tout en apportant un outil utile aux apprenants de plusieurs disciplines. Notre recherche s'est donc faite sur tout le corpus de *Scientext* (environ 6 millions de mots) qui englobe différents genres (articles, communications, thèses, HDR), des disciplines très variées (linguistique, économie, biologie etc.) et toutes les parties des écrits (introduction, développement, conclusion, résumé etc.).

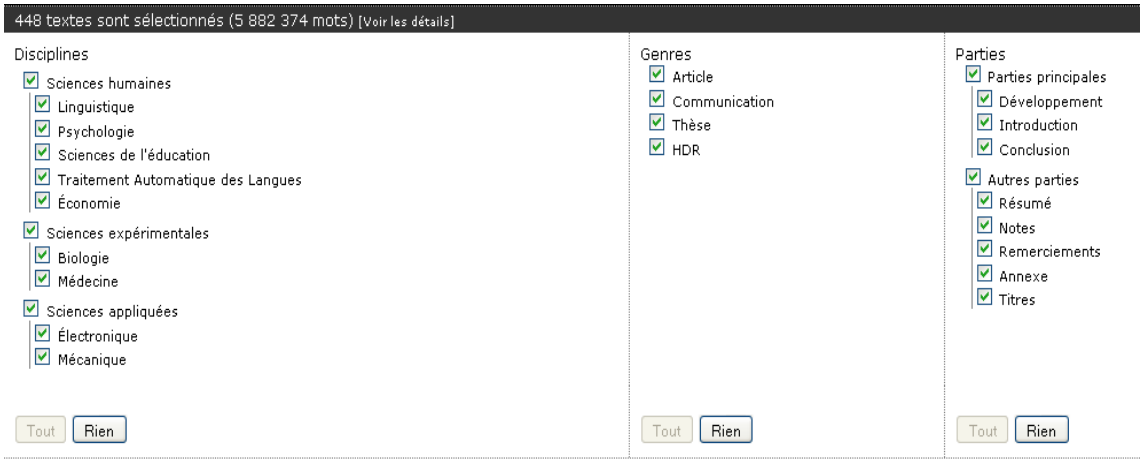


Figure 4 : Sélection des textes dans Scientext

1.3.2.1.2. Traitement du corpus

- **Collocations de démarcation :**

Nous avons choisi de travailler sur la liste des collocations de démarcation proposée par Chavez (2007) en supposant qu'y soient répertoriées les collocations les plus fréquentes dans les écrits scientifiques. L'étude sur le corpus *Scientext* pourra nous permettre de confronter les résultats. En effet, Chavez a fait ses recherches sur les corpus KIAP[16]-LIDILEM, de 2 millions

[16] Kulturell Identitet i Akademisk Prosa

de mots environ, regroupant trois disciplines scientifiques : la linguistique, l'économie, la médecine. Nous y avons également relevé des objets scientifiques qui s'associent avec les verbes démarcateurs. Cette liste nous servira dans la création d'une grammaire dans les requêtes avancées de *Scientext*.

Comme nous choisissons de travailler sur les collocations de démarcation dont la structure syntaxique est [V + N], nous pouvons recourir à la requête avancée en faisant la liste des verbes démarcateurs et celle des objets scientifiques. Cette requête nous permet d'extraire automatiquement les collocations verbales comprenant les noms transdisciplinaires liés à la description scientifique. Pourtant, pour les collocations dont la structure est [V + prép + N] (ex : *remettre en cause une hypothèse*), une désambiguïsation manuelle a été opérée pour écarter les noms transdisciplinaires scientifiques.

- **Collocations d'évaluation :**

Comme nous l'avons précisé, *Scientext* permet de faire des recherches plus rapides par requêtes prédéfinies à l'aide des grammaires locales définies sur le thème du positionnement. Les adjectifs évaluatifs ont la structure *Adjectif évaluatif + Nom scientifique*, l'adjectif peut être antéposé ou postposé. Après avoir sélectionné *« les adjectifs d'évaluation »*, on peut lancer la recherche.

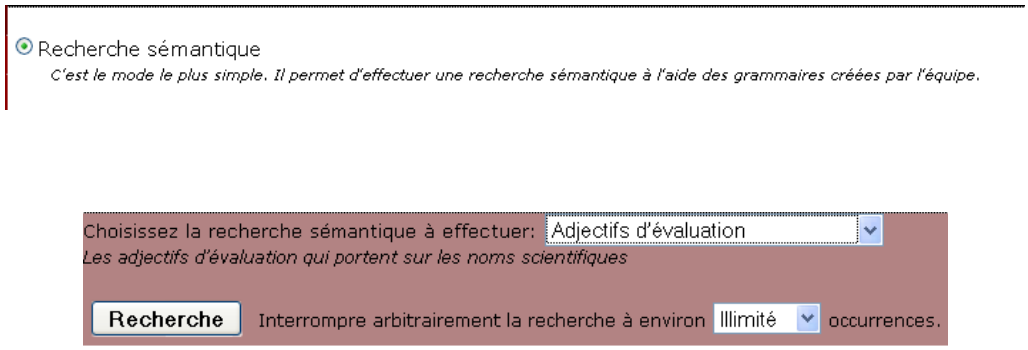


Figure 5 : Recherche sémantique dans Scientext

Nous n'insisterons pas sur ces collocations pour lesquelles nous n'avons pas eu le temps de développer une séquence didactique.

1.3.2.1.3. Résultats

Notre corpus se compose des collocations de démarcation et d'évaluation apparues dans leur contexte et classées en fonction de leur répartition dans les écrits universitaires. Nous constatons que les collocations de démarcation sont très présentes dans le corps du texte, elles permettraient donc de justifier les arguments de l'auteur, de se démarquer. Alors que les introductions et les conclusions sont riches en évaluatifs, cela va dans le même sens d'une première étude faite par l'équipe sur le corpus KIAP-LIDILEM (Tutin & Cavalla, à paraître). En outre, nous relevons un grand nombre de collocations de démarcation dans les écrits en linguistique ; tandis que les évaluatifs sont plus nombreux en mécanique, en médecine et en traitement automatique des langues. De plus, nous retenons un nombre important d'adjectifs évaluatifs non axiologiques exprimant l'importance (*caractéristiques essentielles, critère crucial*), la nouveauté (*nouveau concept, théorie classique*) ou la temporalité (*études récentes*). Enfin, les résultats obtenus par les requêtes dans *Scientext* sont très variés en occurrences ; par exemple, nous avons recensé 64 occurrences avec « *rejeter* » tandis que Chavez (2007) en avait 50. Nous avons également trouvé des occurrences absentes de la liste de Chavez telles que « *rejeter un principe / une idée / une conception* ». Nous nous servirons de ces résultats dans notre séquence afin de varier les possibilités d'écriture offertes aux apprenants.

1.3.2.2. Constitution du corpus : base de données de la recherche

Notre base de données comprend deux composantes principales dont la liste des collocations de démarcation et d'évaluation et des textes-exemples extraits de *Scientext*.

- **Liste des collocations de démarcation et d'évaluation :**

Rappelons qu'au départ nous avions déjà à notre disposition des listes de collocations de démarcation, comme celle de Chavez (2007) et de Cacciali (2009). Nous envisageons d'aider les apprenants à rédiger tout leur mémoire ; pourtant en raison des contraintes temporelles et de l'outil utilisé, nous travaillerons, cette année, seulement sur les collocations en introduction et en conclusion en supposant que ces parties textuelles 1/ se prêtent à notre expérimentation et 2/ que le positionnement y soit lexicalement présent. Notons également qu'en introduction, on trouve d'autres collocations de type plus générique comme « *faire l'hypothèse* », « *émettre*

l'hypothèse » ou « *obtenir un résultat* », « *donner un résultat* », mais le temps nous empêche de tout faire à la fois. En revanche, l'objectif du projet FULS est de tout cadrer.

Pour faciliter la conception de notre séquence didactique et répondre à nos réflexions didactiques, la liste des collocations de notre recherche obéit à deux critères de classement.

Premièrement, nous nous attachons à la position des collocations dans les écrits scientifiques, et à leur forme lexicale et à leur contenu sémantique. On aura donc deux grands groupes à savoir l'introduction et la conclusion. Chaque groupe est constitué de plusieurs « branches » correspondant à un contenu précis (Blanc & Simon, 2006).

- **Introduction** :
    - Axe de recherche : *problème majeur, approche essentielle* etc.
    - Sujet de recherche : *élément majeur, analyse pertinente* etc.

- **Conclusion** :
    - Reformuler la problématique : *facteur intéressant, remettre en cause un principe* etc.
    - Méthodologie : *remettre en question un résultat* etc.

Deuxièmement, nous nous basons sur les caractéristiques plus précisément sémantiques des collocations. Ce classement permet aux apprenants d'accéder au sens des collocations utilisées. Nous divisons donc la liste en deux groupes, d'un côté les collocations de démarcation et de l'autre les collocations d'évaluation. En ce qui concerne les collocations de démarcation, nous reprenons alors les distinctions sémantiques faites par Mroué (2007) au sein de chaque champ sémantique : la démarcation totale, partielle et discutée. Ces trois sous-groupes permettent de distinguer des ensembles de verbes spécifiques à chacun, ce qui permet au didacticien de préciser ces emplois lors des séquences. En effet, certains expriment la volonté de se démarquer totalement – on est alors dans une sorte de « rejet » (*rejeter une hypothèse, abandonner une théorie*, etc.), d'autres impliquent une démarcation partielle – la nuance (*nuancer un résultat,*

remettre en question une analyse etc.), d'autres enfin signifient moins une remise en cause qu'une « mise en discussion » ou une « mise en débat » (qui, finalement, peut aboutir soit à une prolongation, soit à une démarcation) (*discuter un résultat, questionner une théorie* etc.). Ce classement a une utilité pragmatique et didactique, car les verbes portent en eux – de manière intrinsèque, hors du contexte – des degrés de démarcation différents.

Quant aux collocations d'évaluation, nous nous inspirons du classement proposé par Tutin & Cavalla (à paraître) sur les adjectifs évaluatifs. Dans le cadre de notre travail, nous distinguons deux groupes :

- Adjectifs évaluatifs axiologiques : qui expriment un jugement de valeur et se caractérisent par une polarité positive ou négative : *analyse intéressante, résultat pertinent* etc.
- Adjectifs évaluatifs non axiologiques : qui ont été étiquetés plus finement, en utilisant un ensemble de dimensions sémantiques, indépendamment de la polarité : *modèle classique, fonction cruciale* etc.

On peut constater que la démarcation et l'évaluation sont moins une affaire de collocations qu'une affaire de réseaux collocationnels : en effet, il est rare de voir un verbe systématiquement associé à un nom spécifique, on aura davantage des « verbes démarcateurs » s'associant de manière quasi-indifférente à un champ ou réseau sémantique spécifique (*idée, théorie, thèse, argument, approche*…).

- **Choix des textes-exemples**

Ayant pour but d'apporter aux apprenants des suggestions importantes en cours d'écriture, les collocations extraites de *Scientext* apparaissent toujours dans leur contexte réel. Ces exemples authentiques permettent à l'apprenant de cerner le contenu nécessaire à apporter et de comprendre le fonctionnement des éléments phraséologiques (les collocations). L'apprenant peut voir concrètement la manière de structurer le discours.

Comme nous visons une aide à la rédaction universitaire aux étudiants de plusieurs disciplines, les exemples extraits proviennent aussi de disciplines très variées, comme la linguistique, la science de l'éducation, l'économie, le traitement automatique du langage etc. Les textes sélectionnés respectent une longueur raisonnable environ une dizaine de lignes, ce qui permet aux apprenants de travailler au niveau du paragraphe, à la fois la sémantique, l'organisation textuelle. Effectivement, au niveau de la phrase on ne peut qu'aborder la syntaxe et l'orthographe, tout cela ne suffit pas pour une production écrite très exigeante comme ce qu'est l'écrit scientifique. En particulier, les textes extraits nous permettent de ressortir la structure des parties textuelles analysées, cela nous servira dans la création des trames textuelles dans *ScribPlus*. Enfin, nous repérons également à partir de ces textes des « structures introductives » qui permettent à l'apprenant de diversifier les expressions dans sa rédaction (cf. Annexe 5.3 : 158).

Pour résumer, l'étude du corpus nous permet de relever des collocations dans leur contexte des écrits universitaires et de les classer d'après leur répartition dans le texte. De plus, grâce aux exemples extraits de *Scientext*, nous pouvons travailler sur les structures essentielles de chaque partie. Tout cela nous fournit des bases pour la conception de notre séquence didactique avec *ScribPlus*.

1.4. Réflexion pour les objectifs didactiques

1.4.1. Approche didactique

Afin de répondre à nos objectifs didactiques, nous adaptons principalement l'approche onomasiologique comme moyen efficace afin de construire une compétence lexicale et collocationnelle, tandis que l'approche sémasiologique nous servira à l'étape de constitution des listes de collocations. D'une part, il faut affirmer que nous ne minimisons pas le rôle de l'approche sémasiologique dans l'enseignement des langues, mais prenant les collocations de démarcation et d'évaluation comme objets d'études, une entrée par concepts s'avère nécessaire et correspond également au niveau de notre public visé – des étudiants non natifs de niveau B2-B2+ (selon le CECRL) en Master et en Doctorat dans les université françaises.

D'après Cavalla (2009a), l'abord sémasiologique est d'entrer par la forme pour arriver ensuite au sens. Sur le plan didactique, cette approche pourrait aider à la répétition, à la fixation de formes lexicales (des morphèmes) et syntaxiques (des structures figées). Cependant la mémorisation d'une liste de mots ou d'expressions ne favoriserait pas leur réutilisation systématique à bon escient dans un contexte, car ces unités lexicales sont souvent dans ce cas déconnectées de tout contexte.

D'autre part, l'approche onomasiologique prend « pour point de départ un ensemble de concepts plutôt qu'un ensemble de mots » (Picoche, 1992, Cavalla, 2009a : 8). L'entrée par concept permet aux apprenants de travailler un réseau sémantique de lexies où des lexies, d'un même thème ou de thème différent, contribuent à l'élaboration d'un concept. Par exemple, il existe plusieurs expressions qui désignent la « joie » sans forcément contenir le terme « *joie* » tout en contribuant à la propagation du concept : *« être gai comme un pinson »* ou bien *« être au septième ciel », « rire aux anges »*. L'approche onomasiologique favoriserait donc une bonne mémorisation et une réutilisation plus appropriée au contexte. L'entrée par concept tend à mener l'apprenant vers

> une autonomie fonctionnelle en L2 qui suppose le développement de liens rapides et efficaces entre le niveau lexical de L2 et les concepts sous-jacents, ce qui évite à un apprenant de passer par le lien de la traduction en L1 (Frenck-Mestre *et al.*, 1999, Cavalla, 2009a : 8).

En particulier, selon Cavalla (2009a), les réseaux sémantiques aident les apprenants à se sensibiliser aux représentations qu'ils véhiculent. C'est pourquoi l'approche onomasiologique complète l'approche sémasiologique à laquelle elle ajoute le côté culturel et contextuel qui lui fait parfois défaut.

Nous supposons que les apprenants ont travaillé les collocations de démarcation et d'évaluation dans les séquences didactiques (Montagnon, 2007)[17] (Tran, 2009)[18], il est temps de mettre en pratique leurs connaissances lexicales ainsi que leur compétence rédactionnelle lors d'une rédaction universitaire. A chaque étape, il est conseillé aux apprenants d'utiliser les collocations, ils peuvent consulter les exemples extraits du corpus des écrits scientifiques et une liste de collocations. Ils choisissent eux-mêmes la collocation adéquate à leur contexte rédactionnel. Le fonctionnement de nos exercices-dialogues sera décrit plus loin.

[17] http://cuef-fle.u-grenoble3.fr/course/view.php?id=30
[18] Idem 17

1.4.2. Points de vue et didactisation

Ayant pour but d'apporter aux apprenants le plus d'occasions possible de pratiquer les écrits universitaires, nous privilégions des exemples authentiques élaborées par les chercheurs confirmés. Ainsi, les collocations sont-elles placées dans un contexte, en l'occurrence le paragraphe. L'analyse des collocations dans un contexte naturel guide l'apprenant vers la compréhension (l'interprétation sémantique) des lexies, vers la précision lexicale de l'emploi (le bon mot) ainsi que la vision contextualisée de la structure syntaxique appropriée de ces collocations. Cela passe par plusieurs étapes d'un travail préliminaire de reconnaissance de la forme morphosyntaxique de ces structures particulières, puis à un travail de décodage et de reconnaissance du sens. Ce qui facilite la mémorisation des apprenants. A la suite des exemples ils devraient être sensibilisés à l'utilité des collocations et leur nécessité comme l'association lexicale entière (et pas seulement une partie de l'association)[19]. Ensuite, le contexte reste la preuve pertinente de montrer aux apprenants le rôle de positionnement des collocations de démarcation. Particulièrement, le contexte aidera l'apprenant à se familiariser au lexique des écrits scientifiques. Comme l'a affirmé Cavalla (2009 : 10), « « savoir un mot » c'est savoir l'utiliser au bon endroit au bon moment ». Sur le plan psycho-affectif, le recours aux textes authentiques motivera également l'apprenant, car en général si celui-ci veut acquérir les normes des écrits universitaires, le lexique, il doit en tout cas fouiller dans les écrits d'autres chercheurs.

Ensuite, comme l'outil utilisé *ScribPlus* fonctionne grâce à une suite d'incitations ou de consignes, nous insistons sur l'utilisation des consignes relativement « longues » pour faciliter la tâche de l'apprenant. En effet, dans notre contexte d'apprentissage, il s'agit d'une semi-formation, l'apprenant est seul devant l'ordinateur, la consigne ne joue pas simplement le rôle injonctif - injonction de faire, elle constitue un moyen d'aider l'apprenant dans la conduite de son apprentissage et un outil d'apprentissage. Certes, la consigne informe l'apprenant des structures de la partie textuelle concernée et de la progression des activités. De plus, comme nous l'avons décrit, *ScribPlus* accompagne l'apprenant à rédiger des fragments textuels qui permettent de générer un texte final, c'est pourquoi pour aider l'apprenant à répondre aux attentes, les consignes doivent être suffisamment précis en apportant plus de suggestions, d'aides

[19] Comme les collocations ont un sens non prédictible pour les locuteurs non natifs, au plan didactique il ne faut pas séparer les éléments, mais il faut les présenter dans leur forme entière, les considérer comme des parties du discours à part entière.

méthodologiques aussi que lexicales. En outre, dans notre séquence didactique, la consigne doit pouvoir sensibiliser l'apprenant aux nouvelles connaissances et lui permettre d'évaluer ses acquis à un moment donné de la progression de l'écriture. En particulier, en l'absence de l'enseignant, la consigne doit prendre en compte d'impliquer l'apprenant dans son travail et de stimuler son attention, de l'encourager.

Afin d'aider les apprenants à diversifier leurs façons de s'exprimer et à mieux intégrer le lexique transdisciplinaire dans leur écrit, nous retenons dans notre travail une autre piste didactique ayant trait aux « constructions collocatives » et aux « structures introductives de ces collcoations ». Premièrement, les « constructions collocatives » correspondent à la syntaxe de la collocation de type [V + N] ou [N + Adj.]. Les collocations de démarcation « prennent souvent place dans des constructions types » (Chavez, 2007 : 63). Selon Chavez (2007), dans les écrits universitaires, les collocations de démarcation sont souvent précédées de syntagmes verbaux introductifs. Nous pensons alors à leur donner des contextes pour l'utilisation des constructions comme : « *cela nous conduit à / cela nous incite à etc. + Verbe démarcatif + Objet scientifique* ». Outre cela, comme les verbes portent des nuances de démarcation différentes, l'apprenant peut utiliser divers adverbes pour les distinguer sur le plan sémantique « *rejeter* **totalement** *une hypothèse* », « *remettre en question* **quelque peu** *une théorie* » etc. De plus, nous pouvons conduire l'apprenant à corréler les énoncés de démarcation et les propositions relatives ou insérer la phraséologie dans la syntagmatique du discours « *Cela remet en cause l'idée selon laquelle …* », « Ceci *nous amène à nuancer les estimations selon lesquelles …* », « *Nous rejetons l'hypothèse selon laquelle …* », « La *difficulté théorique de réaliser des comparaisons nous conduit vers …* ». L'utilisation de ces constructions devrait faire comprendre aux apprenants la flexibilité et la multiplicité des structures démarcatives. Il est important que l'apprenant se familiarise et devienne habile dans la manipulation de ces formules, et ensuite soit en mesure de les réutiliser dans ces écrits.

Deuxièmement, outre les collocations, nous voulons ajouter différentes expressions repérées dans les écrits scientifiques qui permettent à l'apprenant de se positionner par rapport à un autre auteur en revendiquant une filiation intellectuelle à son égard. Ces marques linguistiques sont nombreuses, il peut s'agir d'un appui terminologique (*nous reprendrons la notion de X développe par Y …, En suivant la terminologie de Fillmore …*), de l'adhésion à un cadre théorique (*nous nous situons dans le cadre la théorie X …*), d'une reprise plus ponctuelle d'un

modèle ou d'une théorie (*nous utiliserons le modèle X de Y pour traiter …*), ou encore (*notre modèle s'inscrit dans la lignée de celui proposé par …*)[20].

Ces réflexions didactiques nous guident dans l'élaboration de notre séquence didactique avec *ScribPlus*. Les consignes sont concises, mais suffisamment précises afin d'apporter les informations nécessaires aux apprenants. Les collocations apparaissant dans leur contexte naturel facilitent l'appréhension de leur fonctionnement. Enfin, divers « structures introductives » permettent à l'apprenant de varier ses expressions.

1.4.3. Vers l'autonomie de l'apprenant

Comme notre travail s'inscrit dans la linguistique de corpus, l'utilisation des outils TICE nous permet d'accéder plus facilement aux corpus numérisés et annotés. Les TICE représentent un outil d'apprentissage efficace et performant qui donne aux apprenants la possibilité de travailler en autonomie. De plus, cet outil informatique motive beaucoup les apprenants en mettant à leur disposition des ressources authentiques dans la langue cible, ce qui facilite l'ancrage des activités dans le réel. L'outil TICE utilisé *ScribPlus* est accessible en ligne, les apprenants peuvent travailler à leur rythme chez eux et revenir sur les exercices plusieurs fois. Ils ont également à leur disposition d'un forum qui favorise les échanges avec les autres camarades dans la classe, les réflexions échangées peuvent porter sur les stratégies rédactionnelles mises en œuvre.

Comme nous l'avons analysé, les consignes jouent un rôle important dans notre séquence d'aide à la rédaction scientifique. Dans nos exercices, l'apprenant utilise la langue étudiée (le français) pour accéder à d'autres savoirs (les collocations, les compétences rédactionnelles dans les écrits universitaires), la langue devient « plus un instrument d'autonomie qu'un instrument de travail » (Mangenot, 1996a : 51). De plus, puisque nous envisageons d'intégrer à *ScribPlus* des exemples de différentes disciplines extraits du corpus d'écrits scientifiques, l'apprenant est libre de consulter les bases de données de la séquence didactique, il devient plus autonome dans la recherche des éléments lexicaux.

[20] Rapport de fin de projet Scientext : http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article14

En effet, comme les concepteurs de *ScribPlus* tiennent à développer principalement la compétence de production écrite, un traitement de texte est au centre du logiciel. Le texte final est recombiné grâce à un mécanisme automatique des fragments textuels rédigés par l'apprenant. Ce texte peut être l'objet des réécritures. Effectivement, *ScribPlus* permet à l'apprenant de travailler plusieurs fois sur le même texte. Ce qui rejoint l'idée de Halté (1989 : 39), « apprendre à écrire, c'est écrire. C'est en écrivant qu'on devient « écriveron » ». D'après lui, réécrire c'est accroître la textualité et il consiste à une « pratique d'élaboration progressive du texte » (ibid. : 43).

Rappelons que nous privilégions une semi-formation. Il faut reconnaître que l'autoformation s'avère trop difficile pour l'activité de production écrite et pour les objets spécifiques à enseigner. Car la production élaborée grâce à l'outil informatique ne peut pas être corrigée par l'ordinateur et les corrections automatiques (syntaxiques, orthographes) par la machine ne répondent pas suffisamment aux besoins des apprenants. Ainsi, le guidage et les explications du professeur sont-ils indispensables pour éclaircir certains éléments linguistiques. Sur le plan psychologique, en particulier, l'enseignant pourra encourager l'apprenant devant les tâches difficiles ou lancer des sujets de discussion au forum pour attirer la participation de toute la classe.

Passons maintenant à la deuxième partie où nous décrivons une expérimentation de l'aide à la rédaction universitaire grâce à *ScribPlus*.

2. EXPERIMENTATION

Les descriptions linguistiques et les réflexions didactiques développées précédemment nous permettent de proposer une piste de l'intégration de *ScribPlus* au service de la rédaction universitaire tout en envisageant des compléments pour l'adapter à un type particulier : l'écrit universitaire. Cette phase de mise en pratique se fait auprès de deux parties textuelles que sont l'introduction et la conclusion.

2.1. Cadre pédagogique

- **Public visé et pré-requis**

Notre séquence didactique s'adresse aux étudiants de niveau B2, B2+ du CECRL, qui préparent leur mémoire ou leur thèse en français. Ils sont censés avoir travaillé les collocations de démarcation, ainsi que compris le fonctionnement et la signification de ces unités lexicales. Ils disposeront grâce aux dialogues conçus par *ScribPlus* d'une occasion supplémentaire de réinvestir ces connaissances dans leurs écrits. Rappelons qu'ils auront (normalement) suivi des séquences de découvertes et d'utilisation des collocations (Tran, 2009 ; Montagnon, 2007 ; Loiseau & Cavalla, à paraitre)

En ce qui concerne les aspects techniques, *ScribPlus* demande aux apprenants une bonne maîtrise de l'outil informatique car il leur faut naviguer entre les pages pour faire des exercices.

- **Objectifs didactiques**

Notre objectif principal est d'aider les apprenants à s'entraîner avec les collocations de démarcation et d'évaluation en vue de rédiger leur écrit universitaire tout en construisant des compétences lexicales, en particulier des compétences collocationnelles. Pour cela, nous nous attachons à développer auprès d'eux aussi bien les savoirs que les savoir-faire.

Premièrement, par les savoirs, nous entendons les savoirs linguistiques, culturels et communicatifs. Quant aux savoirs linguistiques, les apprenants ont l'occasion de renforcer leurs connaissances vis-à-vis des collocations concernées. La lecture des textes-exemples leur permet de se familiariser avec le lexique spécifique de leur discipline, d'étudier les collocations dans

leur contexte et de comprendre les caractéristiques textuelles d'un type de texte particulier - les écrits universitaires. Sur le plan culturel nous amenons les étudiants à découvrir (ou redécouvrir) une méthodologie dont les exigences universitaires diffèrent peut-être de la leur. Sur le plan communicatif, un forum est à leur disposition pour faciliter les interactions, ils peuvent discuter et échanger avec les autres étudiants des expériences, apprendre donc à négocier, prendre des décisions personnelles.

Deuxièmement, en guise de savoir-faire, ils se situent tant au niveau informatique que langagier. En effet, les étudiants peuvent développer leurs compétences informatiques en naviguant entre les pages tout en utilisant efficacement les ressources à leur disposition. En outre, ils développent également leurs compétences rédactionnelles en prenant en considération des exigences d'écriture.

- **Compétences langagières et supports pédagogiques**

Le but de l'outil TICE *ScribPlus* s'attache de prime abord à améliorer la production écrite chez les apprenants en s'appuyant sur l'enseignement assisté par l'ordinateur. Un traitement de texte se trouve au centre du logiciel. *ScribPlus* permet de développer la compréhension écrite. En effet, en l'absence de l'enseignant, les apprenants sont guidés par une suite de consignes préétablies qui prennent la forme des dialogues entre le système et l'apprenti-scripteur. Ces consignes d'écriture informent les apprenants des tâches à assumer et leur apportent des suggestions pour la rédaction. En outre, ceux-ci ont à leur disposition une bibliothèque composée de différents textes-exemples classés d'après plusieurs critères : des collocations de démarcation et d'évaluation très variées ainsi que des formules figées ou semi-figées dans les écrits universitaires. Ces dispositifs pédagogiques constituent pour eux des suggestions et des exemples précieux avant de rédiger. Enfin, les apprenants peuvent également accéder au forum spécifique du logiciel *ScribPlus* en vue d'échanges des expériences ou de socialisation de leurs productions.

2.2. Propositions de développement

L'analyse des fonctionnalités de *ScribPlus* nous permet de relever quelques limites du logiciel, nous proposons donc d'ajouter quelques aides pédagogiques qui nous paraissent

indispensables pour une aide à l'écriture universitaire ainsi que pour l'enseignement des collocations, à savoir : une feuille de route, une bibliothèque plus riche, l'option pour des consignes élargies et un *Lexiplus*.

2.2.1. Feuille de route

Nous voulons, de prime abord, ajouter à la page d'accueil de *ScribPlus* une icône pour la feuille de route (cf. Annexe 1 : 70) où les apprenants trouveront des informations générales sur l'objectif de la séquence, la progression des étapes d'écriture, les aides techniques et métalinguistiques. La feuille de route est une sorte de contrat didactique où s'affichent tous les conseils auquel les apprenants doivent se rapporter si nécessaire, ils savent ce qu'ils doivent faire et ce qu'on attend d'eux. Ils disposent également des liens vers les dictionnaires en ligne (*Dictionnaire des collocations, Trésor de la Langue Française, Base Lexicale du Français*), les conjugueurs, ou le traducteur en ligne etc. Outre cela, une rubrique « *Lexiplus* » est indispensable et leur servira à mieux comprendre les notions difficiles de la séquence (les collocations, la démarcation, l'évaluation etc.).

Se situant aussi sur cette page d'accueil tous les « dialogues » créés par l'enseignant, l'apprenant sélectionne le « dialogue » qu'il veut travailler (l'introduction ou la conclusion) et clique sur la flèche ⇨ afin de passer à l'étape suivante. A partir de cette phase, une série de consignes préétablies par l'enseignant le guidera dans la rédaction de son écrit universitaire. Il peut toujours revenir à l'étape précédente en vue d'une modification.

Afin d'assumer l'objectif de notre séquence didactique, l'apprenant est encouragé à travailler ou retravailler les exercices des collocations de démarcation en suivant le lien sur la feuille de route. Ces exercices lui permettent de réviser et de renforcer ses connaissances en la matière.

2.2.2. Bibliothèque

L'objectif de cette Bibliothèque (cf. Graphique 1 : 83) est de mettre à disposition des apprenants différents exemples pour faciliter leur tâche de rédaction. Nous nous sommes posée les questions suivantes : Quelles typologies des lexies concernées permettent de répondre aux

besoins lexicaux et rédactionnels des apprenants ? Quelles classifications seraient susceptibles de répondre aux exigences des écrits scientifiques et d'aborder les spécificités de nos objets d'études – les collocations ?

S'inspirant en effet de celle de « *Gammes d'écriture* »[21] de Mangenot (1996), notre Bibliothèque a été adaptée au service d'une aide à l'écriture scientifique (cf. Annexe 4 : 82, Annexe 5 : 86) en prenant en compte les propriétés de ces écrits et de nos objets linguistiques. Elle se compose de trois options : les parties textuelles, des collocations et différentes formules repérées dans les écrits universitaires.

- **Bibliothèque / Parties textuelles**

Cette option se compose de deux rubriques : l'introduction et la conclusion. A chaque partie textuelle, l'apprenant trouvera plusieurs sous-groupes dont les contenus principaux correspondent aux grandes étapes du « dialogue » d'écriture, par exemple : pour l'option « Introduction », figurent différentes entrées « *Projet et axe de recherche* », « *Sujet de recherche* », « *Motivation* » etc. (cf. Graphique 2 : 84, Annexe 5.1.1 : 87). Chaque entrée comporte plusieurs exemples extraits de *Scientext* qui sont eux aussi classés d'après leur discipline. Ce classement facilite la consultation pour des apprenants venant de différentes formations universitaires. Les collocations, dans chaque extrait, sont soulignées ou encadrées pour aider les apprenants à mieux les repérer.

Le but de l'entrée par parties textuelles est d'apporter aux apprenants un accès direct aux exemples et aux suggestions ainsi qu'aux questions posées à chaque étape de l'écriture. L'apprentissage des collocations évolue dans une approche sémasiologique. L'apprenant découvre d'abord lui-même les collocations dans un contexte précis en observant leurs combinatoires syntaxiques et analysant le rôle qu'elles jouent dans ce contexte. Ensuite, il peut cliquer sur chaque collocation pour afficher les propriétés sémantiques ou pragmatiques qu'expriment ces éléments phraséologiques. Par exemple, pour « *rejeter une hypothèse* », l'apprenant aura les informations suivantes : « *Collocation dont le verbe exprime une démarcation totale, possiblement polémique* ». En ce qui concerne le choix des exercices, nous

[21] Mangenot François, 1996. Gammes d'écriture. Paris : CNDP.

essayons de proposer un grand nombre de textes-exemples qui relèvent de différentes disciplines étant donné la complexité de la tâche de rédaction universitaire. Nous privilégions également des textes assez « longs », environ une dizaine de lignes, car le contexte du paragraphe donne à l'apprenant la possibilité de mieux analyser le fonctionnement des collocations en travaillant aussi bien la sémantique, que l'organisation textuelle.

- **Bibliothèque / Collocations**

Cette option propose à l'apprenant d'accéder par les collocations. L'apprenant peut afficher pour chaque collocation des exemples correspondants. Cette entrée met l'accent sur l'approche onomasiologique pour apprendre les collocations. L'apprenant part du concept de démarcation ou d'évaluation pour trouver différentes collocations appropriées ainsi que des illustrations correspondantes.

Il existe deux réseaux collocationnels : la démarcation et l'évaluation. Nous retenons le classement des collocations de démarcation et d'évaluation présentée dans la constitution de notre base de données (cf. supra 1.3.2.2.). Pour les collocations de démarcation, rappelons-le, nous voulons orienter les apprenants vers la force des verbes de démarcation, elles sont divisées donc en trois groupes dont le verbe démarcateur exprime soit la démarcation totale (*rejeter, abandonner, infirmer* etc.), soit la démarcation partielle (*nuancer, relativiser* etc.) ou soit la mise en discussion (*discuter, réexaminer* etc.) (Mroué, 2007) (cf. Graphique 3 : 85, Annexe 5.2.1 : 119). Concernant les collocations d'évaluation, elles sont aussi classées en deux groupes en prenant en compte des caractéristiques sémantiques des adjectifs évaluatifs (Tutin & Cavalla, à paraître). Ce sont les adjectifs axiologiques (*intéressant, pertinent* etc.) et les adjectifs non axiologiques (*grand, crucial, principal* etc.) (cf. Annexe 5.2.2. : 128).

- **Bibliothèque / Structures introductives**

Le but de cette option est de fournir aux apprenants d'autres outils langagiers pour favoriser l'intégration des collocations dans leur écrit et pour varier les expressions dans leur rédaction universitaire. Cette option a deux composantes que l'on appelle les « expressions d'introduction de démarcation» et les « expressions d'affiliation » (cf. Graphique 4 : 86, Annexe

5.3 : 158). Premièrement, les expressions pour introduire une démarcation sont très nombreuses, par exemple : (*Nous rejetons une première hypothèse…, cela remet en cause l'idée selon laquelle …, ceci nous amène à nuancer les estimations selon lesquelles*…). Un énoncé de type : « *ceci nous incite à contester l'hypothèse de* » signifie que ce n'est pas le locuteur qui choisit de contester l'objet scientifique, mais que ce sont les faits ou les théories scientifiques qui amènent à ces conclusions.

Deuxièmement, en ce qui concerne les « formules d'affiliation », l'apprenant aura des marques pour signaler l'affiliation à un courant, clarifier l'usage des concepts etc. (*Nous reprendrons la notion de X développé par Y / Notre modèle s'inscrit dans la lignée de celui proposé par*…).

Précisons que le recours à l'outil informatique nous aide à mettre en œuvre cette Bibliothèque et facilite l'activité de lecture / consultation de textes auprès des apprenants. En effet, l'ordinateur favorise une recherche immédiate sans quitter la tâche d'écriture. De plus, dans la mesure où elle est composée de textes-exemples et de collocations classés selon des critères précis (sémantique et pragmatique), cette Bibliothèque permet à l'apprenant d'explorer des éléments phraséologiques, complexes mais utiles pour son écrit ; de prendre conscience des caractéristiques textuelles relevant de la pragmatique, de l'énonciation ainsi que des facteurs d'organisation et de cohésion des textes. L'objectif est donc d'apprendre, à travers la consultation des exemples afin de structurer ses idées dans ses écrits.

2.2.3. Consignes

Pour sensibiliser l'apprenant vis-à-vis de l'importance de « s'affirmer » en tant qu'auteur dans les mémoires ou thèses, il faut bien l'annoncer en lui fournissant de meilleures consignes rédactionnelles. Dans le cas de notre travail sur l'aide de l'écriture universitaire grâce à *ScribPlus*, les consignes jouent un rôle très important pour assurer le fonctionnement cohérent des activités de rédaction, elles sont à la fois un instrument de travail et un guide. C'est pourquoi pour s'adapter aux différents niveaux et aux besoins des apprenants, nous proposons d'ajouter une option pour les consignes, soit les consignes « élargies ». L'autre type de consigne, appelée désormais consigne « courte », s'affiche en premier à chaque étape d'écriture. Il faudrait reconnaître que dans notre travail ces appellations n'ont qu'une valeur relative. Alors que la

consigne courte informe seulement l'apprenant des tâches principales à résoudre sous forme de questions un peu générales, de type : « *Votre travail de recherche s'inscrit-il dans un projet de recherche ?* », la consigne élargie la complète en ajoutant des précisions, des suggestions pour la rédaction de l'apprenant, ou bien tout simplement la progression des étapes d'écriture. Pour afficher la consigne élargie, l'apprenant doit cliquer sur une icône correspondante. Ainsi les consignes d'écriture deviennent-elles dans notre séquence pédagogique à la fois un instrument de travail et un guide.

2.2.4. La progression

Nos dialogues se situent dans une approche constructiviste. Dans cette perspective constructiviste, des apprentissages déclaratifs sur les collocations ne se suffisent pas, même dans le cas où l'on vise autant l'acquisition de savoirs que celle de savoir-faire. L'objectif final est la capacité de produire ces collocations dans des contextes précis. Le processus d'écriture correspond, rappelons-le, à la transformation de la connaissance déclarative à la connaissance procédurale. Effectivement, les aides logicielles nous permettent de non seulement communiquer des savoirs linguistiques, mais aussi de faire acquérir aux apprenants d'autres savoir-faire (compétences rédactionnelles) et de s'adapter aux exigences de l'écrit universitaire. En contexte d'écriture, il exige aux apprenants de mettre en pratique leurs connaissances lexicales tout en prenant en considération de l'organisation textuelle.

Dans notre séquence pédagogique, l'enseignement du lexique, et particulièrement des collocations, est plutôt implicite. Les apprenants s'approprient, par l'intermédiaire des consignes, l'exploration des exemples et de la liste des collocations de la Bibliothèque. Par la suite, ils peuvent réinvestir ces éléments phraséologiques dans leur rédaction et peuvent varier leurs expressions en se basant sur les structures différées dans la Bibliothèque.

En outre, les classements dans la Bibliothèque s'inspirent à la fois de l'approche sémasiologique et onomasiologique pour développer chez l'apprenant les compétences lexicales. Effectivement, plus les apprenants ont l'occasion de découvrir et de manipuler les collocations, mieux ils comprennent leur fonctionnement et les réinvestissent plus aisément dans leurs productions écrites. En particulier, dans le cadre de notre travail, la langue devient à la fois un objet d'étude, un instrument de travail et un outil de communication. Effectivement, d'une part,

cette séquence vise à aider l'apprenant à mieux rédiger son écrit universitaire en passant par la maîtrise des éléments phraséologiques, particulièrement les collocations. D'autre part, l'ordinateur guide l'apprenant dans une progression d'écriture par une suite de consignes ; on y trouve une interaction entre le système informatique et l'apprenant. N'oublions pas le forum spécifique de *ScribPlus* qui favorise les échanges entre les apprenants.

2.3. Développement d'une séquence pédagogique d'aide à l'écriture universitaire

Cette partie est sans doute celle qui nous a posé le plus de problèmes pour l'adaptation à l'écriture scientifique. Concevoir un bon dialogue permettra à l'apprenant d'obtenir une rédaction cohérente. Que deviennent les consignes d'écriture ? Quelle est la structure des écrits universitaires abordés (mémoire, thèse, article) ? L'analyse des textes de différentes disciplines et différents genres nous a permis de ressortir la structure générale des parties textuelles choisies, laquelle nous sert de base pour notre séquence didactique. Notre expérimentation se fait auprès de deux parties, il s'agit de l'introduction et de la conclusion, ce qui permet de générer deux « dialogues » correspondants.

2.3.1. Premier dialogue : rédaction d'une introduction

Grâce à *ScribPlus*, l'apprenant est sollicité pas à pas, au fur et à mesure de son écriture. Afin de rédiger son introduction, il dispose de sept consignes (cf. Annexe 2 : 72), donc sept phases d'écriture qui sont classées dans l'ordre conseillé dans un écrit universitaire (Blanc et Simon, 2006). Cet ordre l'aide à prendre conscience de la trame textuelle de la partie concernée. L'apprenant est incité à développer ses idées en une dizaine de lignes à chaque phase ; il lui est demandé de prendre en considération l'organisation textuelle ; il doit donc maîtriser les connecteurs et les liens entre les phrases (ceci n'est pas pris en compte par l'outil dans cette séquence ; mais l'apprenant de niveau B2 doit savoir le faire). Une nouvelle consigne apparaît dès que l'apprenant indique à l'ordinateur qu'il a fini de rédiger le fragment textuel demandé en cliquant sur le bouton ⇨. Les consignes alternent ainsi rapidement avec les phases de rédaction. A la fin de la séquence, le mécanisme de génération automatique inclus dans *ScribPlus* renvoie,

recombinés, à l'apprenant, les fragments textuels qu'il a rédigés. Ce texte généré peut être récupéré dans un traitement de texte et retravaillé. Une fois son travail terminé, l'apprenant peut l'envoyer à l'enseignant ou le déposer sur le forum. N'oublions pas que l'apprenti scripteur a à sa disposition d'autres indications métalinguistiques appliquées au fragment en cours de rédaction en utilisant la « consigne élargie ».

Entrons maintenant dans les détails des consignes d'écriture de l'introduction pour comprendre leur enchaînement. En effet, il est demandé à l'apprenant de préciser dans cette partie le contexte de recherche et son intérêt personnel ; déterminer le domaine, le thème, la problématique, le choix méthodologique ; ainsi que prévoir le plan du travail.

A la première étape (qui inclut la consigne courte et celle élargie) « Projet et axe de recherche », l'apprenant est guidé pour décrire le contexte dans lequel s'inscrit son travail, il dispose de suggestions précises pour l'aider à rédiger. Cette étape lui permet d'intégrer son travail dans un contexte scientifique et chronologique, que ce soit un projet de recherche ou une étude à la suite d'autres auteurs. Il a à sa disposition des exemples de collocations pour favoriser l'utilisation de ces éléments phraséologiques.

En passant à la deuxième phase d'écriture (deuxième étape), l'apprenant précise le thème, le sujet de recherche. Il s'agit d'un cheminement logique du contexte large à la détermination d'un thème plus restreint, un sujet concret. Les collocations les plus utilisées dans cette étape ont été présentées afin de simplifier la tâche de l'apprenant, celui-ci peut également accéder à la liste des collocations plus complète dans la Bibliothèque.

Ensuite, la troisième étape est consacrée à l'explication de son intérêt, ses motivations personnelles vis-à-vis du sujet de recherche. Ces précisions sont nécessaires et pertinentes pour que les lecteurs puissent comprendre l'implication personnelle de l'auteur. Ces précisions ont pour objectif de faciliter l'intégration des collocations dans son écrit universitaire. On trouve différentes formules, mises à disposition de l'apprenant, de type : « *Ceci nous amène à ; ce qui nous conduit à* etc. ».

Les deux phases suivantes (étapes n° 4 et 5) accompagnent l'apprenant dans la construction de la problématique de recherche. La quatrième phase consiste à poser des questions précises à l'intérieur du thème choisi. Ces questions sont le résultat des différentes lectures antérieures en la matière, des expériences d'enseignement et/ou d'apprentissage. Elles retracent

en effet le cheminement de la pensée de l'étudiant pour passer à la cinquième phase où il doit parvenir à formuler une problématique. D'une manière générale, cette problématique est l'angle sous lequel l'étudiant propose de traiter le thème choisi, à la lumière d'une approche ou d'une perspective particulière. L'apprenant peut aussi exposer le cheminement de la réflexion vers la problématique. Il peut décrire le processus réflexif qui l'a conduit à cette problématique plutôt qu'une autre. Des collocations d'évaluation exprimant l'importance sont très nombreuses à cette étape. L'apprenant a la possibilité de consulter des extraits en accédant à la Bibliothèque afin de choisir les collocations appropriées.

Passons à la sixième étape où l'étudiant précise ses choix méthodologiques adéquats. La méthodologie de recherche (quantitative / qualitative, types de recueil de données etc.) sera la démarche qu'il envisage pour répondre à sa problématique. Les collocations y sont très diversifiées autant celles de démarcation que celles d'évaluation. L'apprenant trouve dans les extraits relatifs à cette étape, les collocations les plus fréquentes ainsi que de diverses structures pour les intégrer. Les collocations y jouent un rôle important, elles permettent en effet à l'apprenant de bien justifier son choix méthodologique.

A la dernière phase d'écriture, l'étudiant est invité à présenter d'une manière claire le plan de son mémoire. Ce processus aide les lecteurs à retenir le déroulement de son travail. Une grande quantité de collocations qui figurent dans cette partie, permettent de bien manifester l'ancrage de l'auteur et de bien se positionner dans son écrit. En effet dans ces présentations du plan nous trouvons – contre toute attente – bon nombre de collocations.

Dans chaque consigne, il est rappelé aux apprenants d'utiliser une collocation correspondante. Ils peuvent toujours revenir aux séquences précédentes pour retravailler les collocations et mieux comprendre leur fonctionnement. Outre cela, pour les guider dans la recherche d'idées, ils consultent la Bibliothèque où figurent plusieurs exemples de différentes disciplines et des listes de collocations. En particulier, les apprenants trouveront à la Bibliothèque différentes structures introductives qui les aideront à « varier » leurs expressions. Un *Lexiplus* est à leur disposition pour leur expliquer les notions difficiles de l'exercice.

En se laissant guider pour rédiger leur introduction, les apprenants arrivent à se concentrer dans la recherche d'idées, et dans le choix des expressions spécifiques. Les consignes

courtes les informent de l'étape dans laquelle ils se trouvent ainsi que les objectifs principaux de cette étape. Ils ont plus de suggestions pour la tâche en cliquant sur la consigne élargie. Les apprenants peuvent revenir aux étapes précédentes s'ils le veulent pour modifier leur rédaction. Le texte final, placé lui aussi dans un traitement de texte, se compose des fragments d'écrits rédigés par les apprenants. Il doit très certainement être l'objet de relectures et réécritures pour assurer la cohérence textuelle avant d'être envoyé à l'enseignant.

En guise de mode d'interlocution, nous avons adopté un mode d'interlocution plus distancié, utilisant le vouvoiement et évitant la première personne de la part du logiciel. On y perd peut-être une certaine convivialité, un certain humour, mais il nous paraît plus important que les élèves n'oublient à aucun moment qu'ils sont en face à une machine. Notons également que ce mode d'interlocution ne gêne pas même si les apprenants travaillent à deux devant l'ordinateur.

L'objectif de ce dialogue est d'aider l'apprenti scripteur à rédiger une introduction pour son travail de recherche tout en utilisant des collocations du positionnement. Les consignes jouent le rôle de fragmenter les tâches, l'apprenant est amené à construire pas à pas des parties de son introduction. Les textes obtenus (lus dans la Bibliothèque, écrits en coopération avec le logiciel) demeurent des étapes intermédiaires ; ils peuvent être révisés, améliorés ; développés autant que l'apprenant le souhaite. Cette pratique permet à celui-ci de développer ses compétences rédactionnelles et lexicales, en confrontant les idées, en prenant en compte des règles d'écriture et en mettant en pratique ses connaissances vis-à-vis des éléments phraséologiques.

2.3.2. Deuxième dialogue : rédaction d'une conclusion

Le « dialogue » de guidage de la conclusion fonctionne comme celui de l'introduction. L'apprenant dispose de six consignes (cf. Annexe 3 : 78) correspondant à six phases qui sont elles-aussi classées dans un ordre conseillé dans un écrit universitaire (Blanc *et al.*, 2006). Nous n'envisageons pas d'imposer une progression rigide auprès des apprenants, mais l'importance est qu'ils prennent conscience des parties nécessaires dans les écrits universitaires. Dans la conclusion, l'apprenant doit faire un bilan des analyses et des résultats de son travail, des

réponses aux questionnements de départ en justifiant la pertinence du choix méthodologique. Il analyse ensuite les limites des résultats, et ouvre des perspectives pour les recherches ultérieures.

A la première étape (étape n°1), l'apprenant prépare le terrain pour annoncer aux lecteurs ce qu'ils vont trouver dans la conclusion. Cette étape consiste à rappeler la problématique de la recherche et à justifier le cheminement s'il y a des modifications. Pour le suggérer, l'apprenant dispose des exemples des collocations dans les textes-exemples de la Bibliothèque.

Les deux phases suivantes (étape n° 2 et 3) concernent une mise en question de la méthodologie. En effet, à la deuxième étape, il est demandé à l'apprenant de décrire l'évolution méthodologique du travail tout en retraçant la logique de ce dernier. La troisième phase oriente l'apprenant vers la justification de la pertinence de la méthodologie choisie. Les collocations de démarcation sont très présentes dans ces parties pour aider l'auteur à bien se positionner dans son discours. L'apprenant est vivement encouragé à consulter des exemples dans la Bibliothèque.

L'apprenti scripteur passe ensuite à la quatrième phase où il résume et interprète les résultats obtenus à l'issue de son étude. Ce bilan des résultats et de leur interprétation doit être concis et clair. Les collocations vont permettre à l'auteur de manifester son point de vue et de se positionner à nouveau tant sur ses choix méthodologiques que sur ces résultats. En outre, les extraits du corpus *Scientext* insérés dans la Bibliothèque révèlent une forte utilisation des collocations d'évaluation dans cette partie des travaux. De ce fait, l'étudiant est encouragé à user ces collocations.

Les deux dernières étapes abordent les limites et les perspectives de la recherche. A la cinquième phase, l'apprenti scripteur essaie de prendre du recul pour juger les limites de sa recherche. Cette démarche s'avère très nécessaire notamment lorsqu'il concerne le travail d'un étudiant ou d'un chercheur non confirmé. En s'appuyant sur ces limites, l'apprenant développe, à la dernière phase, les pistes porteuses pour les recherches ultérieures. Les collocations y sont variées pour exprimer soit une mise en discussion (*discuter*), soit un jugement de l'importance, de la valeur (*principal, majeur, encourageant,* etc.).

L'apprenant a toujours à sa disposition différentes aides métalinguistiques, un *Lexiplus*, une Bibliothèque composée des exemples authentiques, des listes de collocations, des structures

qui introduisent les collocations. A cette étape, on peut supposer que l'apprenti scripteur s'habitue peu à peu au guidage du logiciel. Il se familiarise avec le lexique scientifique et avec les propriétés des écrits universitaires à la suite de la consultation et de l'observation des textes-exemples. En effet, l'apprenti scripteur y trouve une autre occasion de pratiquer la production écrite, de systématiser ses savoirs scientifiques et langagiers ; il peut réellement les réinvestir dans sa rédaction. L'emploi du forum comme terrain d'évaluation peut motiver et chasser l'ennui souvent rencontré en auto-formation.

Conclusion

En suivant le guide de l'ordinateur, l'apprenant parvient à aboutir une introduction ou une conclusion pour son écrit universitaire. Même si ces rédactions doivent être encore reprises et étoffées, elles peuvent aider l'apprenant à comprendre certaines contraintes relevant de l'organisation textuelle, des exigences des écrits universitaires, des outils linguistiques (phraséologiques ou généraux). Effectivement, le rôle de *ScribPlus* consiste essentiellement à solliciter, encourager et soutenir l'apprenant en lui proposant des activités, en mettant des matériaux textuels à sa disposition. Les connaissances métatextuelles (les consignes, les classements de la Bibliothèque) font l'objet d'une acquisition par l'action et par l'observation, dans le but qu'elles seront ainsi plus aisément réinvesties. Les dialogues dans *ScribPlus* s'adressent personnellement à l'apprenant et le placent dans un rôle actif, cela permet de le motiver vis-à-vis des activités de production écrite. Pour finir, nous aimerions insister sur la nécessité d'un pilotage et d'un soutien de la part de l'enseignant vis-à-vis de la réussite de la séquence didactique. Il vaut mieux que celui-ci explique clairement à ses apprenants les fonctionnalités, les dispositifs et aussi les objectifs de *ScribPlus* pour que ces derniers puissent tirer profit de ces aides logicielles.

2.4. Réflexions pédagogiques des aides à l'écriture dans ScribPlus

Nous analysons dans cette partie différents types d'aides à l'écriture dans *ScribPlus* afin d'expliquer à quels points cet outil est bénéfique à l'activité de la production écrite en général, et de la rédaction universitaire en particulier.

2.4.1. Aide à l'organisation du texte

Notre outil TICE *ScribPlus* prend en charge, grâce à la génération de texte, de certaines procédures d'écriture, en l'occurrence la structuration du texte, tout en proposant aux apprenants une série d'incitations préparatoires à la rédaction, l'apprenant peut donc se concentrer sur les autres dimensions langagières (choisir des collocations appropriées, diversifier des structures introductives etc.). Un mécanisme de génération automatique affiche un texte composé des fragments produits par l'apprenant. Ce mécanisme contribue à la prise de conscience de la manière dont sont structurée les parties textuelles d'un écrit universitaire ainsi que ses différents fonctionnements textuels. Ce type d'aide rejoint l'idée de la « facilitation procédurale » qu'ont évoqué Scardamalia & Bereiter (1996), Mangenot (1996, 2000a) afin d'aider les apprenants dans leur production écrite. Ils ont également montré que la facilitation procédurale grâce aux « aides informatiques par incitation » sous forme de consignes ou de question améliorait les performances des apprentis scripteurs. En outre, comme l'étudiant doit manipuler dans son écrit autant le savoir langagier que le savoir scientifique (Cavalla, 2007a), il fait preuve d'une activité cognitive de haut niveau, ces aides logicielles allégeraient la surcharge cognitive à laquelle l'apprenti scripteur est confronté. Ajoutons aussi qu'en fournissant à l'apprenant une planification textuelle, *ScribPlus* lui permet de bien récupérer les contenus pertinents pour son écrit.

2.4.2. Accès aux modèles textuels et au lexique

Scribplus se base sur l'approche liant lecture et écriture pour développer les compétences rédactionnelles auprès des apprenants. D'après cette approche, le meilleur moyen d'observer le fonctionnement des textes consiste à les manipuler en lecture et en écriture (Mangenot, 1998a). Premièrement, les apprenants disposent non seulement d'une bibliothèque des textes-exemples classés d'après plusieurs critères, mais aussi de consignes d'écriture qui, de manière implicite ou explicite, provoquent l'observation de l'exemple. Ces lectures leur permettent de créer l'image d'une solution au problème rencontré. En particulier, cette activité de lecture donne aux apprenants la possibilité d'exploiter le fonds de leurs ressources lexicales et leur donne un chemin de rappel, une structure pour les mémoriser. Selon Crinon & Pachet (1995), le recours

aux exemples se fait particulièrement à deux moments : au début, lorsque l'apprenant s'apprête à commencer son texte, pour créer un élan d'écriture ; et surtout en cours de travail, entre des phases d'écriture et de réécriture, la lecture nourrit les réécritures, fournit la matière pour étoffer ou remodeler son texte.

Deuxièmement, concernant l'aide à la recherche lexio-sémantique, les apprenants peuvent accéder facilement aux réseaux collocationnels par différentes entrées, soit par les parties textuelles soit par les collocations afin de renforcer et enrichir leurs connaissances. En outre, en mettant à leur disposition diverses structures introductives, ils auront plus de facilités à intégrer les collocations dans leur écrit. Toutes les ressources structurelles et lexicales apportent des bases nécessaires pour qu'ils réinvestissent dans leur écrit leurs connaissances et répondent correctement aux attentes.

En bref, en affirmant que la lecture et l'écriture sont deux activités imbriquées dans ce type de séquence :

- la lecture consolidera l'acquisition et apportera de nouvelles informations à intégrer à l'écrit.
- l'écriture favorise en revanche la lecture.

Nous retenons la conclusion de Mangenot (1996a) « mieux lire s'apprend, mieux écrire aussi » (Mangenot, 1996a : 235).

Nous recensons également d'autres types d'aide dans *Scribplus* à savoir les aides à la réécriture, les aides métalinguistiques et psycho-affectives. En premier lieu, notons que le texte généré pourrait à son tour servir de « pré-texte » pour une réécriture, nous retenons donc un autre avantage de *ScribPlus* ayant trait aux possibilités de réécriture. Nous insistons particulièrement sur le rôle de cette phase vis-à-vis de l'amélioration de l'écrit de l'apprenant. Il exige de celui-ci de travailler sa production au niveau global (enchaînements des idées, organisation textuelle) et au niveau local (lexique, orthographe). De plus, comme l'a constaté Phoungsub (2009), les échanges sur le forum contribuent à susciter une réécriture auprès de l'apprenant. Effectivement,

l'apprenant arrive à prendre du recul par rapport à la lecture des textes d'autrui et aussi grâce aux commentaires des autres.

Ensuite, sur le plan métalinguistique, les apprenants ont la possibilité d'accéder aux ressources métalinguistiques très variées pour comprendre la signification des expressions, des termes, par exemple différents dictionnaires (*Dictionnaire des collocations, Trésor de la langue française, Base Lexicale du Français*). La rubrique « *Lexiplus* » leur donne des explications claires des notions difficiles présentes dans la séquence.

Enfin, en guise d'aides psycho-affectives, comme le processus d'écriture est divisé en plusieurs étapes, l'ordinateur joue dans ce cas le rôle d'un meneur de jeu ; les apprenants ressentiraient les situations d'écriture sous contrainte comme des défis contre la machine. De plus, le forum reste un lieu d'interactions et d'échanges indispensables qui sont aussi susceptibles de motiver les apprenants grâce à des dimensions davantage « ludiques ». Les apprenants peuvent non seulement y déposer leur production, mais aussi se taquiner, discuter sur un sujet. L'aspect asynchrone du forum leur permet de consulter, quand ils le souhaitent, n'importe quelles productions de leurs camarades. Par ailleurs, le format informatique par l'intermédiaire de connexion Internet engendre une grande facilité d'utilisation que le papier ne permet pas.

3. DISCUSSION

3.1. Difficultés et limites

3.1.1. Temps, test, exploitation

Ce travail s'inscrit dans la continuité de la recherche menée en première année de Master FLE Recherche et pourrait être l'intermédiaire vers une suite en doctorat. Le facteur « temps » est donc primordial car des objectifs précis sont à atteindre dans des temps limités par des projets de recherche. Ces travaux sur les écrits universitaires me concernent en tant qu'étudiante étrangère en France, car nous comprenons les difficultés ainsi que les besoins de nos camarades faisant leurs études dans différentes disciplines. En outre, étudiante en FLE, nous avons pour ambition de concevoir un outil linguistique susceptible de les aider dans leur rédaction universitaire. Toutes ces raisons expliquent au combien nous nous sommes passionnée de participer au projet FULS du LIDILEM. Dans notre premier travail en Master 1, nous nous sommes basée sur un outil TICE – *Hot Potatoes* pour élaborer une séquence pédagogique qui permet aux apprenants de travailler les collocations de démarcation à l'oral et à l'écrit, la compréhension ainsi que la production. Cependant, en raison des caractéristiques des collocations de démarcation, nous avons du mal à repérer plusieurs collocations dans le même paragraphe, les exercices de la séquence ne s'arrêtent donc qu'au niveau des phrases. En outre, comme nous voulions mettre en contexte les collocations étudiées, celles-ci sont extraites de différents corpus, tandis que les apprenants ne sont spécialistes que d'un seul domaine, cela pose pour eux des difficultés d'ordre terminologique.

Partant de ces limites, nous avions l'intention d'élargir nos objets d'étude en ajoutant aux collocations de démarcation celles d'évaluation, et créer une bibliothèque de textes extraits du corpus d'écrits universitaires *Scientext*. En particulier, et ayant pour objectif d'aider les apprenants à rédiger un texte en entier, nous avons pris le parti de choisir *ScribPlus* – logiciel conçu à des fins éducatives dans le cadre du LIDILEM. Dans un premier temps, nous sommes partie du grand corpus d'écrits universitaires *Scientext* pour trier des collocations ; ainsi qu'extraire leur contexte d'apparition. La deuxième étape concerne la mise en pratique de ces bases de données en utilisant *ScribPlus*. En effet, *ScribPlus* reste encore un outil très récent, il n'existe aucune recherche sur son adaptation à l'écriture scientifique, ce qui explique, d'une certaine manière, nos difficultés et nos tâtonnements en la matière. Précisons aussi que l'aide

logicielle à l'écriture dans *ScribPlus* est simple à maîtriser du point de vue informatique, mais il pose beaucoup de difficultés concernant la conception des trames pédagogiques.

En raison des contraintes temporelles, nous n'avons pas pu tester nos exercices-dialogues auprès de nos amis étrangers ; pourtant nous avons l'intention de le faire ultérieurement en vue d'avoir des retours précieux et de proposer des améliorations nécessaires à l'outil.

3.1.2. Limites de l'outil

Malgré ses avantages, *ScribPlus* ne répond pas à toutes nos attentes. Comme nous l'avons analysé précédemment, l'activité de rédaction universitaire reste une activité complexe et comporte beaucoup d'exigences liées à ce type d'écrit spécifique. A cela s'ajoute l'objet d'études spécifique que sont les collocations. C'est pourquoi nous avons proposé d'ajouter quelques fonctionnalités à *ScribPlus* pour l'adapter à l'enseignement et l'apprentissage du lexique universitaire en général et des collocations en particulier.

Nous avons commencé par les consignes. Il nous semble important pour ce type d'écrit universitaire que les consignes soient suffisamment précises et donc parfois longues pour faciliter les tâches de l'apprenant. Nous avons déjà vu que ces écrits sont difficiles pour les étudiants non natifs et les collocations sont des éléments linguistiques complexes également. *Scribplus* restreint le nombre de caractères au niveau des consignes. C'est pourquoi nous proposons d'ajouter une autre icône pour la consigne élargie où l'apprenant peut trouver des suggestions, des guides afin de répondre aux demandes d'un écrit de ce type.

Ensuite, en ce qui concerne les rubriques « Aides », *Scribplus* ne prévoit actuellement que deux types d'aide : une courte suggestion à chaque étape, en cours d'écriture, et d'un texte final modèle. Cependant, comme nous envisageons d'apporter un outil d'aide à l'écriture aux étudiants de différentes disciplines, il n'existe pas un texte modèle pour toutes les disciplines et pour tous les genres (mémoires, thèses etc.). C'est pourquoi nous souhaitons, grâce aux opportunités de l'outil informatique, d'introduire à *Scribplus* une bibliothèque indexée qui s'adapte au lexique universitaire. Les apprenants y trouvent des textes-exemples en fonction des problèmes d'écriture ; des collocations et des expressions repérées dans les écrits universitaires.

De plus, les fonctionnalités actuelles de *ScribPlus* ne nous permettent pas d'ajouter une Feuille de route ainsi qu'un *Lexiplus* pour mieux expliquer aux apprenants les notions difficiles et leur montrer la progression d'écriture. Ce manque entraînerait quelques difficultés de compréhension et de manipulation de la part des apprenants.

Il faut aussi préciser que même si notre séquence pédagogique se trouve plutôt en semi-formation, elle demande une bonne autonomie des apprenants. Pour atteindre l'objectif final, ils doivent 1/faire appel à leurs connaissances linguistiques pour faciliter la compréhension, 2/analyser et exploiter la Bibliothèque à l'aide des recherches d'idées (développer leur méthodologie) et 3/structurer leur texte. Ils font donc faire preuve de persévérance pour bien réussir. Nous sommes conscient de ces efforts à fournir c'est pour cela que nous préconisons la présence (même temporaire) d'un enseignant ou d'un tuteur auprès de l'apprenant. Ajoutons aussi qu'il n'existe pas de correcteur orthographique et syntaxique dans ScribPlus, c'est donc sur l'enseignant que reposent la vérification et l'évaluation des textes produits.

3.1.3. Limites de la séquence pédagogique

Dans notre séquence pédagogique, il n'existe pas encore la fonctionnalité « Révision » qui est, en effet, un des processus rédactionnels importants. Cette option consiste à contrôler la qualité du texte : bon traitement de l'information, bonne utilisation des savoirs linguistiques voire disciplinaires etc. Le processus de révision permet à l'apprenant de mieux connaître la structure de son écrit, vérifier la cohérence textuelle. Nous allons développer des réflexions pour le développement de l'option « Révision » plus loin.

Ensuite, comme notre séquence ne se compose que de deux exercices-dialogues, l'apprenant aurait l'impression que les dialogues sont trop succincts. Nous envisageons de proposer plus d'exercices de production écrite (résumer, développer etc.) qui porteraient sur les contenus principaux de chaque partie textuelle. En outre, notre présente séquence n'aborde que deux compétences langagières, nous pensons à la compléter en développant à la fois la compréhension orale et la production orale. Ces compétences sont aussi importantes car les discours oraux permettent de mettre en œuvre une pratique, une grammaire et une sémantique spécifique.

En guise de Bibliothèque, le nombre des textes-exemples, des structures introductives restent encore modestes par rapport à notre objectif. Nous constatons également que les exemples en linguistique et en économie sont plus nombreux par rapport aux autres disciplines comme la psychologie ou la biologie. C'est pourquoi nous voudrions accéder à un corpus plus large afin d'apporter aux apprenants une ressource lexicale plus riche et variée.

En raison des contraintes temporelles, seules des structures verbales sont abordées, il nous reste à approfondir les recherches avec d'autres classements pour faire travailler des collocations adjectivales et nominales.

3.2. Perspective

Très passionnée par ce sujet, nous souhaitons le poursuivre dans l'avenir en vue de concevoir un outil linguistique efficace pour aider les apprenants non natifs à bien rédiger leurs écrits et bien assumer leur posture d'auteur. Dans les lignes qui suivent, nous proposons quelques pistes pédagogiques susceptibles d'être développées ultérieurement.

Dans un premier temps, même s'il existe un forum spécifique au logiciel *ScribPlus*, nous proposons d'utiliser le forum de la plateforme d'apprentissage *Moodle*[22] dans lequel nous allons intégrer *ScribPlus*. Ayant l'occasion de travailler sur cette plateforme dans le cadre du cours TICE[23] de Master 1, *Moodle* nous représente un outil de communication et de travail très efficace avec une interface très conviviale et intelligente. Si dans le forum de *ScribPlus* le dialogue ne peut s'établir qu'entre un élève et le reste de la classe, sur *Moodle* chaque élève peut engager une discussion avec un autre élève de son choix. De plus, *Moodle* nous permet une classification selon le thème de la séquence didactique, tandis que *Scribplus* ne le permet pas. En outre, dans le cadre de notre travail, nous pouvons y déposer des leçons et différentes séquences pédagogiques. En particulier, grâce à un système de gestion, l'enseignant peut vérifier la fréquence de participation au forum de ses élèves en se connectant à la plateforme par son compte.

[22] Plateforme Moodle : http://moostic.ch/
[23] Cours TICE de Thierry Soubrié, Master 1 FLE, Université Stendhal – Grenoble 3

Dans un deuxième temps, comme il n'existe pas encore une option de Révision dans *ScribPlus*, nous envisageons une activité de révision en nous inspirant du modèle de Révision dans *Gammes d'écriture*[24]. Partant du constat qu'il existe une structure de base des parties textuelles choisies, à l'étape de Révision, on pourrait faire découvrir aux apprenants cette structure. Par exemple, pour l'introduction, l'apprenant doit décrire tout d'abord le contexte de recherche, puis le thème et sujet de recherche, ensuite l'implication personnelle, la problématique, le choix méthodologique et prévoir un plan de son écrit. Ce texte généré à cette phase doit aussi être repris et relu. Cette étape Révision a pour but d'encourager l'apprenant à relire sa production en prenant du recul, en l'obligeant à travailler aussi bien au niveau des savoirs thématiques qu'au niveau de la langue, de l'organisation textuelle. Toutefois, ces réflexions didactiques débuteraient seulement après plusieurs recherches en la matière.

En outre, nous souhaitons également développer un outil d'évaluation, comme le référentiel (CECRL), en définissant les attentes auprès des apprenants à l'issue de chaque exercice. Il nous paraît nécessaire que l'enseignant et les apprenants prennent conscience des objectifs d'apprentissage, des niveaux de compétence nécessaires. L'évaluation doit aussi aborder la compétence lexicale et collocationnelle. L'enseignant y retrouve des règles d'évaluation des travaux des étudiants, ceux-ci sont aussi à même de s'auto-évaluer avant d'envoyer à l'enseignant ou de déposer leur travail sur le forum pour une évaluation mutuelle. Si l'on peut considérer la compétence collocationnelle comme la connaissance et la capacité à utiliser les collocations, évaluer la compétence collocationnelle, c'est mesurer à la fois la connaissance sur les collocations et la capacité à les utiliser.

Dans la perspective de l'amélioration de notre séquence pédagogique, nous avons l'intention d'élargir nos objets linguistiques en ajoutant les autres marques linguistiques repérées dans les écrits scientifiques. Par exemple, les marqueurs de convergence / divergence, permettent également d'exprimer le positionnement du chercheur au sein d'un champ scientifique, et ils témoignent du dialogisme constitutif de toute démarche scientifique[25]. Les études au sein du

[24] Mangenot François, 1996. Gammes d'écriture. Paris : CNDP.
[25] Rapport de fin d'étude de Scientext : http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article14

projet *Scientext* ont repéré un certain nombre de formules correspondant aux marques d'attentes et connexes dans l'écrit scientifique comme suivant : L'« attente » et ses dérivés, qui peuvent servir à indiquer le caractère attendu (*comme attendu, chose attendue, comme nous nous y attendions, comme on pouvait s'y attendre*), ou à l'inverse, la surprise (*contre toute attente, contrairement à nos attentes, de façon inattendue, un résultat inattendu*) ; la « prévision » (*contrairement à nos prévisions, comme cela était prévisible, ces résultats sont prévisibles*) ; la « convergence » (*conformément à nos hypothèses, nos postulats, nos attentes, aux prévisions*), qui sert la validation positive des attentes ; l'« accord », la « concordance » (*en accord avec nos résultats précédents, ces résultats concordent avec, sont en concordance avec*)[26] etc.

Etant donné les rôles des collocations dans les écrits universitaires ainsi que la nécessité de créer une compétence lexicale auprès des apprenants, nous souhaitons développer notre sujet en tirant profit des avantages du TAL (Traitement Automatique du Langage) et précisément *ExoGen*[27]. Il s'agit d'un prototype permettant d'étudier la génération dynamique d'activités pour l'apprentissage des langues à partir de concordances issues de corpus tels que *Scientext*. De plus, comme notre corpus d'études *Scientext* est un corpus annoté et informatisé, nous nous posons la question pourquoi ne pas combiner les avantages de *ScribPlus* et d'*ExoGen* pour créer un outil plus performant au service de l'aide à la rédaction universitaire ? Ce développement serait une prolongation logique et nécessaire à notre travail.

En résumer, le positionnement en général, ou la démarcation en particulier sont des notions importantes dans les écrits scientifiques, elles manifestent l'ancrage de l'auteur dans ses écrits. Le développement d'un outil d'aide à la rédaction universitaire serait bénéfique aussi bien aux locuteurs non natifs qu'aux locuteurs natifs. Les recherches ultérieures se concentreraient donc sur le développement des dispositifs pédagogiques et des séquences pédagogiques en vue d'une aide à la rédaction universitaire pour les apprenants locuteurs non natifs ainsi que pour les locuteurs natifs.

[26] Rapport de fin d'étude de Scientext : http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article14
[27] Exogen est un prototype développé par Olivier Kraif au LIDILEM à l'Université Stendhal – Grenoble 3 ; http://w3.u-grenoble3.fr/kraif/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=63

CONCLUSION

Notre travail porte sur l'exploitation des pistes pédagogiques pour adapter l'outil TICE *ScribPlus* à l'enseignement des collocations de démarcation et d'évaluation en vue d'une aide à l'écriture scientifique. Nos analyses ont montré que ces aides logicielles sont très bénéfiques pour l'aide au processus d'écriture. La facilitation procédurale et l'accent sur le lien lecture / écriture permettent aux apprenants de bien organiser leurs idées, et facilitent l'accès aux textes-exemples et la recherche lexico-sémantique.

Nos hypothèses de départ sont donc confirmées. En effet, pour répondre aux exigences de ces écrits et aux spécificités des objets d'études – des collocations –, nous avons proposé d'intégrer à *ScribPlus* quelques fonctionnalités, il s'agit d'une Bibliothèque composée des textes-exemples de différentes disciplines, des collocations, des structures introductives et d'une option de consignes élargies. Ces dispositifs pédagogiques permettent aux apprenants d'accéder à une base de ressources très riche pour nourrir leurs idées et enrichir leur savoir lexical.

Nous émettons toutefois une réserve quant à l'efficacité de la séquence puisque nous n'avons pas pu la tester auprès de vrais apprenants. Il reste donc encore à mener des recherches et à tester cette séquence pédagogique afin de juger ce qui est approprié et inapproprié en vue des améliorations nécessaires. Les rédactions des étudiants seraient une bonne preuve pour la réussite de la séquence pédagogique.

Si l'on reconsidère la problématique à l'origine de notre recherche, à savoir, l'intégration de *ScribPlus* dans l'écriture scientifique, on voit que la première question qui s'est posée était celle de l'enseignement des collocations, particulièrement les collocations de démarcation et d'évaluation. Les activités de production écrite proposées par *ScribPlus* emmènent l'apprenant à observer la structure et le fonctionnement du lexique, puis lui donnent la possibilité de manipuler, réinvestir ces collocations dans leurs écrits. Ce processus a pour objectif de développer les compétences lexicales de l'apprenant. De plus, les activités de production écrite et de révision profiteraient également à la construction des compétences rédactionnelles.

Néanmoins, les aides logicielles de *ScribPlus* seraient plus efficaces après la manipulation des collocations lors d'autres exercices. C'est pourquoi, ces éléments phraséologiques doivent faire l'objet d'un enseignement et apprentissage en FLE, et notamment

pour les écrits universitaires car elles permettent la construction et la structuration du discours. En outre, il faut reconnaître que la notion de démarcation reste pour toujours difficile étant donné ses caractéristiques intrinsèques[28] ; l'enseignement doit prendre en compte ces éléments.

La démarche de recherche que nous avons adoptée, nous paraît scientifiquement pertinente et concrète : partir du corpus existant pour y extraire des exemples, analyser la structure pour mieux comprendre le fonctionnement sémantique et syntaxique des éléments phraséologiques concernés. Ces analyses servent ensuite de base de données pour notre expérimentation qui est d'étudier un logiciel pour l'adapter à l'aide à la rédaction universitaire. Pour terminer, ce travail nous a beaucoup fascinée car il associe linguistique et didactique. Il se situe en effet à la charnière de la production écrite et de l'informatique éducative. Notre séquence didactique résulte de bien des descriptions linguistiques et des pistes pédagogiques développées dans d'autres études sur les écrits scientifiques et sur les aides logicielles à l'écriture. Quand on se plonge dans ces lectures, on découvre tant de spécificités qu'on voudrait encore poursuivre les études au-delà du cadre du mémoire.

[28] Il est difficile de se positionner et de se démarquer pour un jeune chercheur vis-à-vis de ses pairs.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Livres et articles

Bibliographie des auteurs cités

BARD, A. (2007). *Constitution d'un corpus d'écrits universitaires d'étudiants étrangers*. Mémoire de Master 1 FLE Professionnel, ss.dir. C. Cavalla, Université Stendhal Grenoble 3 : Grenoble.

BERTHELOT, J-M. (2003). *Figures du texte scientifique*. Paris : PUF, 312p.

BINON, J. & VERLINDE, S. (2003). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. *La lettre de l'AIRDF*, n°33, 31-36.

BLANC, N. & SIMON, D-L. (2006). *Méthodologie de la rédaction du mémoire*. CNED, Université Stendhal Grenoble 3.

CACCIALI, F. (2009). *L'enseignement/apprentissage aux LNN des collocations transdisciplinaires exprimant la démarcation dans les écrits scientifiques*. Mémoire de Master 1 FLE Professionnel, ss.dir. C. Cavalla, Université Stendhal Grenoble 3 : Grenoble.

CAVALLA, C & TUTIN, A. (à paraître). Etude des collocations évaluatives dans les écrits scientifiques. In L. Gautier & S. Mejri (éds.), *Les collocations dans les discours spécialisés*. Editions Universitaires de Dijon.

CAVALLA, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*. http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2292.

CAVALLA, C. (2008a). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. *Revue Gramm-FLE*. Consulté le 12 mai 2010 : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/39/78/07/PDF/Cavalla_GrammFle2008.pdf

CAVALLA, C. (2008b). Les écrits universitaires : Un français spécifique pour les apprenants étrangers. In O. Bertrand & I. Schaffner (éds.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris : Editions Ecole Polytechnique, 93-104.

CAVALLA, C. (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. In J. Goes & J-M. Mangiante (éds.) *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*. Arras : Artois Presses Université, 37-48.

CHAVEZ, I. (2007). *La démarcation dans les écrits scientifiques : les collocations transdiciplinaires comme aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers.*

Mémoire de Master 2 FLE Recherche, ss.dir. C. Cavalla, Université Stendhal Grenoble 3 : Grenoble.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

CRINON, J. & PACHET, S. (1995). L'aide à l'écriture. *Repères*, n° 11. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 139-158.

DESCHAMPS, C. (2004). Enseignement/apprentissage des collocations d'une langue de spécialité à un public allophone : l'exemple de la langue juridique. *ELA*, n° 135, 361-370.

DUCANCEL, G. & ASTOLFI, J-P. (1995). Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques / regards et aspects actuels. *Repères*, n°12. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

FERRARIS, M., CAVIGLIA, F. & DEGL'INNOCENTI, R. (1990). WordProf : A Writing Environment on Computer. *Educational & Training Technology International (ETTI)*. Journal of AETT, Vol. 27, n° 1, 33-42.

FLOWER, L-S & HAYES, J-R. (1980). The dynamics of composing : making plans and juggling constraints. In L-W. Gregg & E-R. Steinberg (éds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale : Erlbaum, 31-50.

GROSSMANN, F. & TUTIN, A. (2003). *Les collocations : analyse et traitement.* Amsterdam : De Werelt.

GROSSMANN, F. & TUTIN, A. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. 7-1, 7-25.

HAYES, J-R & FLOWER, L-S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L-W. Gregg & E-R. Steinberg (éds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale : Erlbaum, 3-30.

KHARA, A. (2008). *L'apprentissage de la production écrite.* Mémoire de Master 2 EIAL Professionnel, ss.dir. O. Kraif, Université Stendhal Grenoble 3 : Grenoble.

KOSOLRITTHICHAI, W. (2007). *Elaboration d'un outil pédagogique informatisé intégrant les collocations pour un public de Français Langue Etrangère*. Thèse en Sciences du langage, ss.dir. F. Grossmann, Université Stendhal Grenoble 3 : Grenoble.

LEWIS, M. (2000). *Teaching Collocations*. Boston : LTP.

LOISEAU, M. & CAVALLA, C. (à paraître). Scientext : un corpus pour l'enseignement. *Journée Scientext*, 24 juin 2010.

LUX, V. & TUTIN, A. (2008). Extraction de collocations à partir du champ syntagme du TLFI : application aux noms transdisciplinaires des écrits scientifiques. *Lexicographie et*

informatique : bilan et perspectives, Nancy 23-25 janvier 2008. Consulté le 8 mai, http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/21/90/PDF/lux-pogodalla-tutin_finale.pdf.

MANGENOT, F. (2000a). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *Alsic*, Vol. 3, n°2, 187-206. Consulté le 9 juin 2010 : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/mangenot/alsic_n06-rec1.htm.

MANGENOT, F. (2000b). Aide à l'écriture ou environnements d'écriture. In J. Anis & M. Nicole (éds), *Lecture - écriture et nouvelles technologies*. Paris : CNDP, 59-67.

MANGENOT, F. (1998a). Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2. In M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Actes du Xe colloque international *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Besançon : Université de Franche-Comté, 515-525.

MANGENOT, F. (1998b). Aides logicielles à l'écriture. *Lire écrire à l'école*, n°3. Grenoble : CRDP et IUFM, 3-5.

MANGENOT, F. (1997). Aide à la rédaction à travers un « dialogue » ordinateur / apprenant. *Revue de l'association Enseignement Public et Informatique*, n° 87. Paris : EPI. Consulté le 10 mai : http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b87p149.pdf

MANGENOT, F. (1996a). *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris : CNDP, 270 p.

MANGENOT, F. (1996b). *Gammes d'écriture*. Paris : CNDP. Consulté le 3 mars 2010 : http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit/.

MEL'CUK, I. (2003). Collocations : définition, rôle et utilité. *Travaux et recherches en linguistique appliquée*. Editions De Werelt, 105-116.

MEL'CUK, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, n°92, 82-113.

MEL'CUK, I., CLAS, A. & POLGUERE, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain : Duculot.

MONTAGNON, G. (2007). *Développement d'une séquence didactique pour l'utilisation des collocations dans les écrits universitaires*. Mémoire de Master 1 FLE Professionnel, ss.dir. C. Cavalla, Université Stendhal Grenoble 3 : Grenoble.

MROUE, M. (2007). Eléments pour une didactique du lexique transdisciplinaire dans l'écrit de recherche en français langue étrangère. *IVe Colloque International sur les langues et les cultures*, 23-24 Avril, Institut des langues - Université d'Alep, Syrie.

NISUBIRE, P. (2003). Développer la compétence lexicale en classe de français langue seconde. *La lettre de l'AIRDF*, n°33, 20-26.

NISUBIRE, P. (2002). *La compétence lexicale en français langue seconde : stratégies et activités didactiques*. Editions Modulaires Européennes, 246p.

OLIVE, T. & PIOLAT, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. Le Langage et l'Homme, Vol. 38, n° 2. Consulté le 21 mai 2010 : http://cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf.

PECMAN, M. (2005). Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangère. *Alsic*, Vol. 8, n° 2, 109-122. Consulté le 8 mai 2010 : http://alsic.revues.org/index334.html#text.

PHAL A. (1971). *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.) - Part du lexique commun dans l'expression scientifique*. Paris: Didier, Crédif.

PHOUNGSUB, M. (2009). Aide logicielle à l'écriture intégrée dans une plateforme en ligne : quelle socialisation des écrits ? Actes du VIè *Colloque Jeunes Chercheurs Praxiling Montpellier*, ISDM n° 37 spécial Numérique(e) : Défis, Enjeux et Perspectives. Consulté le 3 mars 2010, http://isdm.univ-tln.fr/articles/num_encours.htm.

PLANE, S. (1995). De l'outil informatique d'écriture aux outils d'apprentissage : une réflexion didactique à développer et des recherches à suivre. *Repères*, n° 11. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 3-14.

POLGUÈRE A. (2003). Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage. In F. Grossmann & A. Tutin (éds.), *Les Collocations. Analyse et traitement*, numéro thématique "Travaux et Recherches en Linguistique Appliquée". Amsterdam: De Werelt, 117-133.

TRAN, T-T-H. (2009). *Séquence didactique pour l'enseignement et l'apprentissage des collocations de démarcation*. Mémoire de Master 1 FLE Recherche, ss.dir. C. Cavalla, Université Stendhal Grenoble 3 : Grenoble.

TUTIN, A. (2008). Autour du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : proposition de définition, premières exploitations de corpus et traitements linguistiques. Journée PPF *Lexiques spécialisés*, 15 janvier 2008, Grenoble 3.

TUTIN, A. (2007a). *Lexique et écrits scientifique*s. Revue Française de Linguistique Appliquée, Vol. XII-2, décembre 2007.

TUTIN, A. (2007b). Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, Vol. 31, n° 2-4, 247-262.

TUTIN, A. (2007c). Modélisation linguistique et annotation des collocations : une application au lexique transdiciplinaire des écrits scientifiques. In S. Koeva, D. Maurel & M. Silberztein (éds), *Formaliser les langues avec l'ordinateur : de Intex à NooJ*. Besançon : Presses Universitaires de Franche Comté, 189-215.

WILLIAMS, G. (2005). *La linguistique de corpus*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 418p.

Bibliographie des auteurs non cités mais dont nous nous sommes inspirée.

CAVALLA, C. & CROZIER, E. (2005). *Emotions-Sentiments*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

DABENE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, n° 6. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 13-21.

FLØTTUM, K., DAHL, T. & KINN, T. (2006). Academic Voices across languages and disciplines. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

LAFORGE, C. (2001). Les consignes dans l'enseignement à distance : difficultés de compréhension liées à la présence de négations. *Repères*, n° 111-112. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 151-178.

MANGENOT, F. & LOUVEAU, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé International, 160 p.

TUTIN, A. (2007d). « Traitement sémantique par analyse distributionnelle des noms transdisciplinaires des écrits scientifiques », *TALN*, Toulouse, 5-8 juin 2007.

2. Site Internet

FRANTEXT. ATILF. Consulté le 9 juin 2010 sur : http://www.frantext.fr/

KHARA, A. & MANGENOT, F. (2008). *ScribPlus*. Consulté le 9 juin 2010 : http://scribplus.ovh.org/.

TUTIN, A., GROSSMANN, F. & ACHILLE, F. (2010). *Scientext*. Consulté le 9 juin 2010 sur : http://scientext.msh-alpes.fr/scientext12/?lang=fr&corpus=sctexts

SELVA, T. & VERLINDE, S. (2003). ALFALEX, actieve leeromgeving Frans voor anderstaligen – lexicon, environnement d'apprentissage du lexique français. GRELEP, Groupe de Recherche en Lexicographie Pédagogique. Consulté le 9 juin 2010 sur, http://www.kuleuven.be/alfalex/index.php?id=null&ng=0

SELVA, T., VERLINDE, S. & BINON, J. (2003). Base lexicale du français. Consulté le 9 juin 2010 sur : https://www.kuleuven.be/ilt/blf/

Trésor de la langue française informatisé. ATILF. Consulté le 9 juin 2010, sur : http://www.atilf.fr/tlfi.htm

ANNEXE

ANNEXE 1 : Feuille de route

Bonjour,

Que diriez-vous « **d'un dialogue qui vous guide à rédiger votre mémoire** » ?

Dans cet exercice, laissez-vous guider par les questions qui vous permettront d'aboutir à une introduction / conclusion pour votre mémoire.

Vous pourrez vous concentrer sur la recherche des mots, car c'est ScribPlus qui va vous proposer un plan modèle de l'introduction / conclusion. Le but du jeu est que vous arriviez à réinvestir les **collocations de démarcation et d'évaluation** – les moyens vous permettant d'assumer votre posture d'auteur – dans votre mémoire. C'est pourquoi, notez bien qu'il vous faudra, à chaque étape, utiliser une collocation.

Pour vous aider, vous pouvez accéder à une liste des collocations ou consulter les exemples extraits du corpus d'écrits scientifiques en cliquant sur le bouton 🕮. Les exemples peuvent ne pas être dans le même domaine que celui de votre recherche, cependant sachez que les collocations sont faites pour toutes les disciplines scientifiques. Vous pourrez ainsi vous familiariser avec le lexique des écrits scientifiques et apprendre à structurer vos discours. Utilisez les boutons ⇦ ou ⇨ pour revenir en arrière ou pour avancer.

Si vous voulez réviser les collocations de démarcations, rendez-vous à la séquence « **Les collocations de démarcations** » accessible à l'adresse : http://cuef-fle.u-grenoble3.fr/ à la rubrique « **Cours généraux** », puis **Expressions idiomatiques et FLE**.

Plusieurs outils linguistiques (dictionnaires, conjugueur, traducteur etc.) sont à votre disposition (cliquez sur le lien) :

- Dictionnaire des collocations : http://www.tonitraduction.net/
- Base Lexicale du français : http://ilt.kuleuven.be/blf/
- Le Trésor de la Langue Française informatisé : http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

- Grand dictionnaire terminologique (permet également la traduction depuis l'anglais) : http://www.granddictionnaire.com
- Dictionnaire des synonymes : http://www.crisco.unicaen.fr/cgi-bin/cherches.cgi
- Traducteur en ligne : http://www.systranet.com/
  http://fr.babelfish.yahoo.com/
- Grammaires en ligne : http://grammaire.reverso.net/
- Conjugueur : http://www.leconjugueur.com/
- Cours autodidactique de français écrit : http://www.cafe.umontreal.ca/

Bon apprentissage !

A vos claviers !

ANNEXE 2 : Consignes pour les trames dans ScribPlus - Introduction

Consigne courte
Consigne élargie

Contenu à prendre en compte	Etapes	Consignes d'écriture
Contexte de recherche	**1. Projet et axe de recherche**	Votre travail de recherche s'inscrit-il dans un projet de recherche ? Si oui, pouvez-vous préciser ses objectifs, et la place de votre mémoire dans ce projet ? Si non, pouvez-vous mettre en relation votre travail de recherche avec d'autres recherches en la matière ? Quelles contributions votre mémoire apporte-t-il ? Développez ces idées en une dizaine de lignes et n'oubliez pas d'utiliser au moins une collocation d'évaluation ou de démarcation pour bien vous positionner dans votre écrit.
		L'introduction a pour objectif d'introduire le sujet et d'amener le lecteur vers les contenus traités. Elle vise à faciliter l'entrée dans les contenus. Il faut commencer par décrire votre contexte de recherche : votre projet et votre axe de recherche. Rappelez-vous qu'il s'agit, à cette étape, de décrire le contexte de recherche ; vous allez donc préciser votre thème et votre sujet de recherche à l'étape suivante.

		Collocations : Choisissez une collocation de votre choix. Pour vous aider, vous pouvez utiliser une des associations suivantes : + pour créer une collocation d'évaluation : **essentiel** (phénomène, approche), **majeur** (facteur, problème), **fondamental** (caractéristique). + pour obtenir une collocation de démarcation : **rejeter** (hypothèse), **abandonner** (vision), **infirmer** (vision). Consultez d'autres exemples dans la Bibliothèque. Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : **ceci nous amène à** (rejeter l'hypothèse selon laquelle …), **ce qui nous conduit à** (remettre en question un principe …) etc. Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.
Thème de la recherche	**2. Sujet de recherche, les notions-clés**	Maintenant vous pouvez préciser votre thème et votre sujet de recherche. Utilisez une collocation pour soutenir votre discours. Une liste des collocations et des exemples extraits du corpus des écrits scientifiques sont à votre disposition pour vous aider.
		Collocations : Les collocations d'évaluation sont très nombreuses dans cette étape : **majeur** (élément), **nouveau** (élément), **principal** (caractéristique, problème), **meilleur** (qualité) etc. Choisissez une collocation qui vous convient. Vous pouvez consulter d'autres collocations ainsi que des textes-exemples dans la Bibliothèque.

Implication personnelle	**3. Motivation** **Origine de votre intérêt**	Il est indispensable, dans l'introduction, de faire part de votre motivation, votre intérêt vis-à-vis du sujet. Cette partie pourrait être développée en une dizaine de lignes et n'oubliez pas d'insérer dans votre discours une collocation.
		Pour vous aider à la recherche d'idées : Qu'est-ce qui vous motive à choisir ce sujet ? Vos expériences de stage (d'enseignement ou d'apprentissage) vous aident-elles à poser des questions de recherche ? Vous pouvez également exposer votre implication personnelle au sein du projet si c'est le cas. **Collocations :** Choisissez une collocation qui vous convient le mieux. Pour vous aider, vous pouvez utiliser une des associations suivantes : + pour créer une collocation d'évaluation : **principal** (caractéristique, problème), **meilleur** (qualité). + pour obtenir une collocation de démarcation : **rejeter** (hypothèse). Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : **ceci nous amène à** (rejeter l'hypothèse selon laquelle …), **ce qui nous conduit à** (remettre en question un principe …) etc. Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.

Problématique	**4. Question de départ**	Vous allez formuler votre problématique à l'étape suivante. On vous demande à cette étape de décrire votre (vos) question(s) ou hypothèses de départ qui nourrissent votre réflexion vers la problématique. N'oubliez pas d'utiliser une collocation pour bien vous positionner.
		Collocations : Insérez dans votre écrit une collocation d'évaluation de type : **bon** (solution, méthode), **essentiel** (question) etc. Choisissez une collocation de votre choix. Vous pouvez consulter d'autres collocations et des textes-exemples dans la Bibliothèque.
	5. Problématique	Formulez votre problématique, celle-ci peut être présentée à l'aide d'une question. Vous pouvez également décrire l'évolution de cette problématique dès vos premières questions / hypothèses jusqu'à une réorientation du cheminement de réflexion. Il existe différentes collocations pour vous aider à bien poser la problématique, prenez-les en compte.
		Développez votre problématique en vous basant sur vos lectures, votre expérience d'enseignement et/ou d'apprentissage etc. **Collocations :** Insérez une collocation d'évaluation avec le nom « question » (**important** / **principal** / **fondamental**) etc. Choisissez une collocation de votre choix. Vous pouvez consulter d'autres collocations et des textes-exemples dans la Bibliothèque.

Préciser les choix méthodologiques adéquats	**6. Méthodologie**	Quelle est la méthodologie de votre recherche ? Les collocations sont très variées, n'oubliez pas d'en utiliser une.
		Il est important de présenter, dans l'introduction, votre méthodologie. Cela permet aux lecteurs de comprendre le cheminement de vos pensées et la méthodologie choisie pour répondre à la problématique. **Collocations :** Dans cette partie, les collocations sont très nombreuses. + Les collocations d'évaluation : **pertinent** (analyse), **intéressant** (résultat), **important** (résultat) etc. + Les collocations de démarcation : **remettre en cause** (principe), **infirmer** (hypothèse) etc. Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : **ceci nous amène à** (rejeter l'hypothèse selon laquelle …), **ce qui nous conduit à** (remettre en question un principe …) etc. Choisissez une collocation qui vous convient. Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.
Annonce du plan du mémoire	**7. Plan**	Présentez le plan de votre travail ! Les collocations sont très présentes dans cette partie, n'oubliez pas de les utiliser.
		Pour aider les lecteurs à bien suivre votre travail, il vaut mieux que le plan du mémoire soit présenté dans l'introduction. Cette présentation peut être très concise ou plus précise en ce qui concerne le contenu à développer dans chaque partie.

		Collocations : Dans cette partie, les collocations sont très nombreuses. Choisissez une collocation de votre choix. + Les collocations d'évaluation : **important** (résultat, facteur), **principal** (caractéristique) etc. + Les collocations de démarcation : **discuter** (hypothèse). Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : **ceci nous amène à** (rejeter l'hypothèse selon laquelle …), **ce qui nous conduit à** (remettre en question un principe …) etc. Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.
Texte final		Bravo, vous arrivez, enfin, à construire votre introduction. Relisez votre texte final. Utilisez les connecteurs pour assurer de bonnes transitions entre vos idées. Une fois corrigée, envoyez votre introduction à votre professeur en cliquant sur « **Envoyer** ». **Attention** : Dans ScribPlus, un **forum** est à votre disposition pour vous donner l'occasion d'échanger vos expériences, de discuter. Profitez-en !

ANNEXE 3 : Questions pour les trames dans ScribPlus - Conclusion

Consigne courte
Consigne élargie

Contenu à prendre en compte	Etapes	Consignes d'écriture
Annoncer ce que l'on va trouver dans la conclusion	**1. Reformuler les questions de départ ou la problématique**	Vous pouvez d'abord annoncer aux lecteurs ce qu'ils vont trouver dans la conclusion en rappelant les objectifs de votre travail, reformulant les questions de départ ou la problématique de votre mémoire. Développez-les en une dizaine de lignes et n'oubliez pas d'utiliser une collocation dans cette introduction à la conclusion.
		La conclusion doit être concise et pertinente sans répéter les détails. Elle joue le rôle de bilan du contenu du mémoire. **Collocations :** Choisissez une collocation qui vous convient le mieux. Pour vous aider, vous pouvez utiliser une des associations suivantes : + Les collocations d'évaluation : **intéressant** (facteur), **difficile** (question). + Les collocations de démarcation : **remettre en cause** (principe).

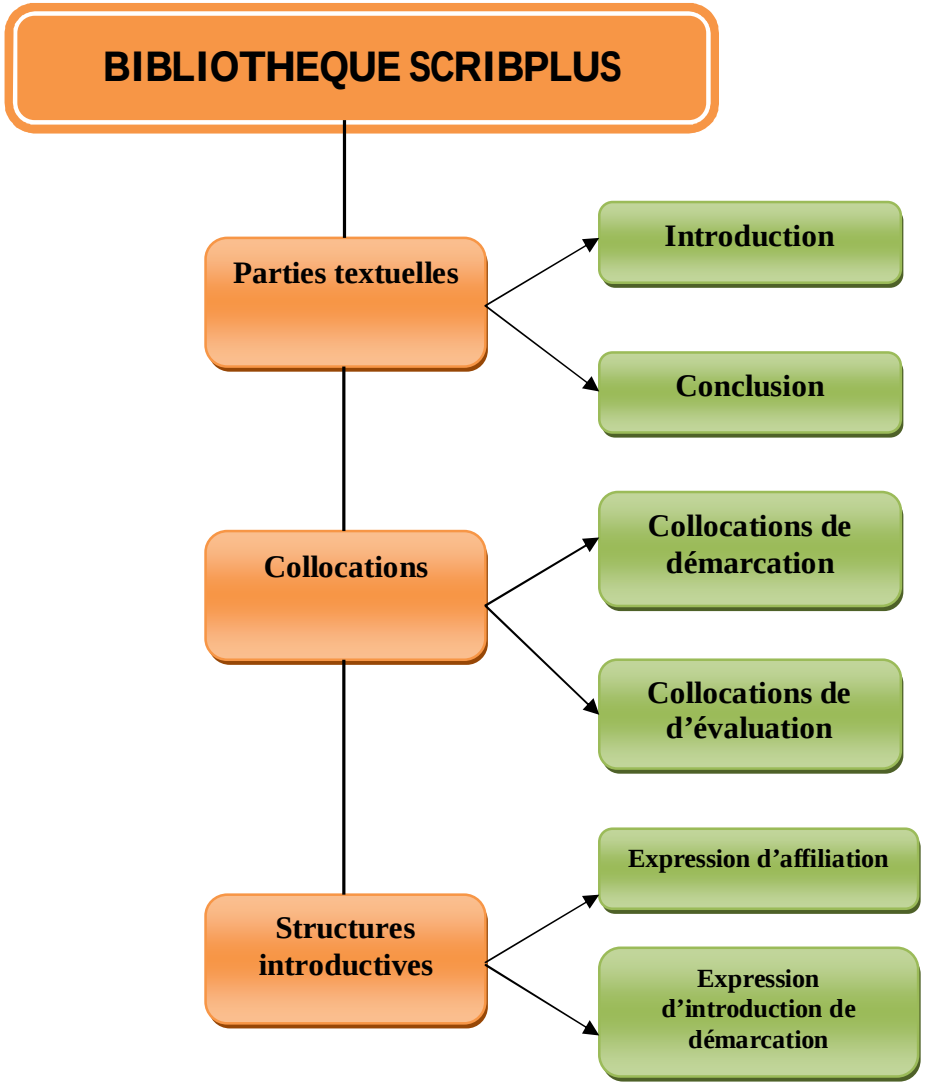
		Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : **ceci nous amène à** (rejeter l'hypothèse selon laquelle …), **ce qui nous conduit à** (remettre en question un principe …) etc. Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.
Méthodologie	**2. Méthodologie + Evolution**	Il est temps de justifier l'évolution de la méthodologie de votre travail en retraçant sa logique. Pensez à organiser vos pensées et à la logique de vos phrases.
		Collocations : Utilisez une collocation de démarcation : **remettre en cause** (résultat), **critiquer** (théorie) etc. Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : **ceci nous amène à** (rejeter l'hypothèse selon laquelle …), **ce qui nous conduit à** (remettre en question un principe …) etc. Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.
	3. Questions sur sa pertinence	Ensuite, en ce qui concerne votre méthodologie, justifiez votre choix. N'oubliez pas d'utiliser une collocation dans votre rédaction.

		Qu'est-ce qu'apporte la méthodologie choisie ? Vous a-t-elle aidé à répondre à votre problématique ou à vos hypothèses ? **Collocations :** Insérez une collocation d'évaluation dans votre écrite, par exemple : **classique** (analyse). Choisissez une collocation de votre choix. Vous disposez d'autres collocations et des textes-exemples en accédant à la Bibliothèque.
Résultats	**4. Résultats**	A cette étape, vous pouvez énumérer les résultats obtenus. Soyez clairs et concis en récapitulant les principaux résultats. Rappelez-vous d'utiliser une collocation qui vous aide à vous positionner dans votre écrit. Vous pouvez consulter la liste des collocations et des exemples extraits du corpus des écrits universitaires.
		Cette récapitulation peut se faire sous forme d'un bilan de l'analyse des résultats et de leurs interprétations, en voyant dans quelle mesure ces résultats ont permis de répondre à la problématique et aux différentes interrogations qui se sont posées tout au long de l'élaboration du mémoire. Pour clarifier votre systématisation, soyez vigilants en utilisant les connecteurs qui vous permettent d'enchaîner vos idées, d'organiser votre pensée, de visualiser le cheminement. **Collocations :** Dans cette partie, les collocations sont très nombreuses. + Les collocations d'évaluation : résultat (**principal** / **encourageant**), modèle (**meilleur**) etc.

		+ Les collocations de démarcation : **remettre en question** (principe), **relativiser** (résultat). Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : **ceci nous amène à** (rejeter l'hypothèse selon laquelle …), **ce qui nous conduit à** (remettre en question un principe …) etc. N'oubliez pas d'utiliser la Bibliothèque pour consulter d'autres collocations et d'autres structures.
Limites et perspective	**5. Limites des résultats**	Vous pouvez faire part de vos difficultés lors de votre recherche, votre analyse, ainsi que des limites que vous avez constatées. Développez-les en une dizaine de lignes. N'oubliez pas d'utiliser une collocation.
		Exposez les éléments restreints, inachevés, incomplets de votre travail de recherche. Sachez que ces « précautions » sont très nécessaires et attendues dans tout travail de recherche. **Collocations :** Dans cette partie, les collocations sont très diversifiées. Choisissez-une qui vous convient. + Les collocations d'évaluation : **nouveau** (résultat), **principal** (problème), **majeur** (fonction) etc. + Les collocations de démarcation : **discuter** (résultat). Sélectionnez une des structures introductives des collocations pour les intégrer dans votre travail : **ceci nous amène à** (rejeter l'hypothèse selon laquelle …), **ce qui nous conduit à** (remettre en question un principe …) etc.

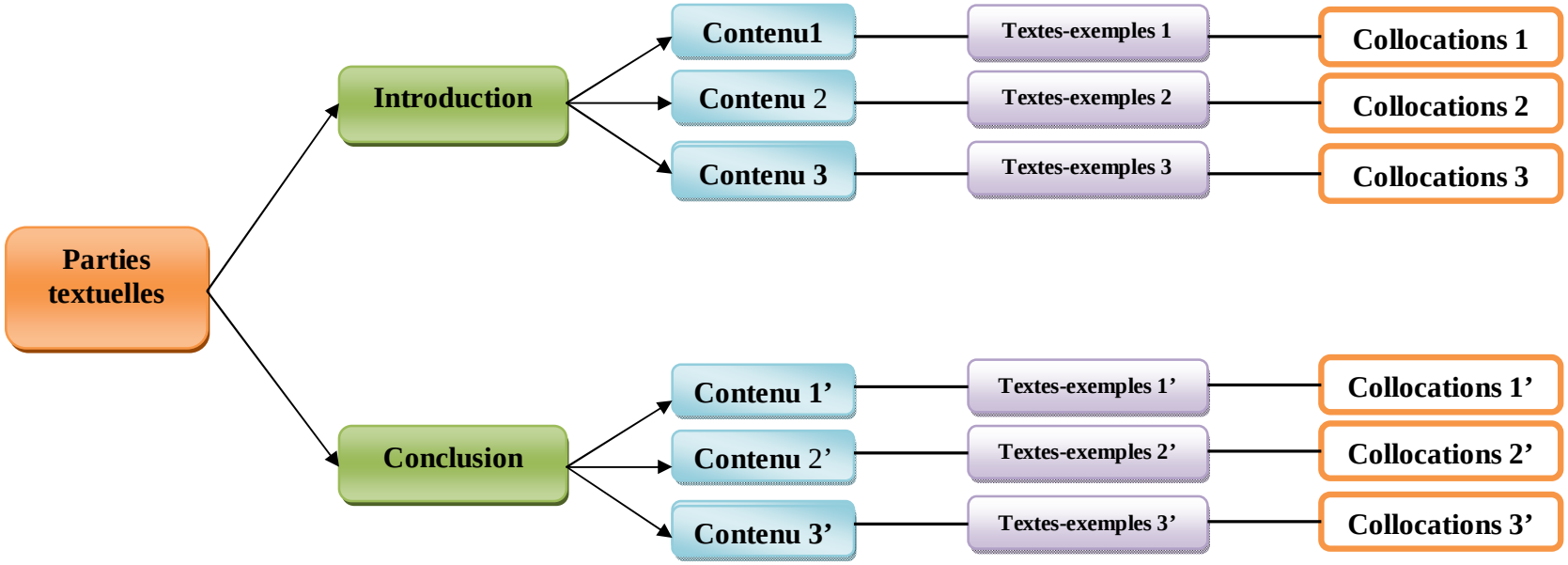
		Vous disposez d'autres collocations et d'autres structures en accédant à la Bibliothèque.
	6. Perspectives	Enfin, vu les limites existantes, quelles sont donc vos propositions pour les améliorer ? Ainsi pouvez-vous proposer des perspectives pour des recherches ultérieures, des pistes prometteuses qui prolongeraient votre travail. Et pourquoi ne pas partager vos expériences qu'apporte cette recherche ?
		Collocations : Utilisez plutôt une collocation d'évaluation : **bon** (méthode), **encourageant** (résultat) etc. Choisissez une collocation de votre choix. Vous pouvez consulter d'autres exemples et d'autres collocations dans la Bibliothèque.
Texte final		Bravo, vous arrivez, enfin, à construire votre conclusion. Relisez votre texte final. Utilisez les connecteurs pour assurer de bonnes transitions entre vos idées. Une fois corrigée, envoyez votre conclusion à votre professeur en cliquant sur « **Envoyer** ». **Attention** : Dans ScribPlus, un **forum** est à votre disposition pour vous donner l'occasion d'échanger vos expériences, de discuter. Profitez-en !

ANNEXE 4 : Composantes de la Bibliothèque de ScribPlus



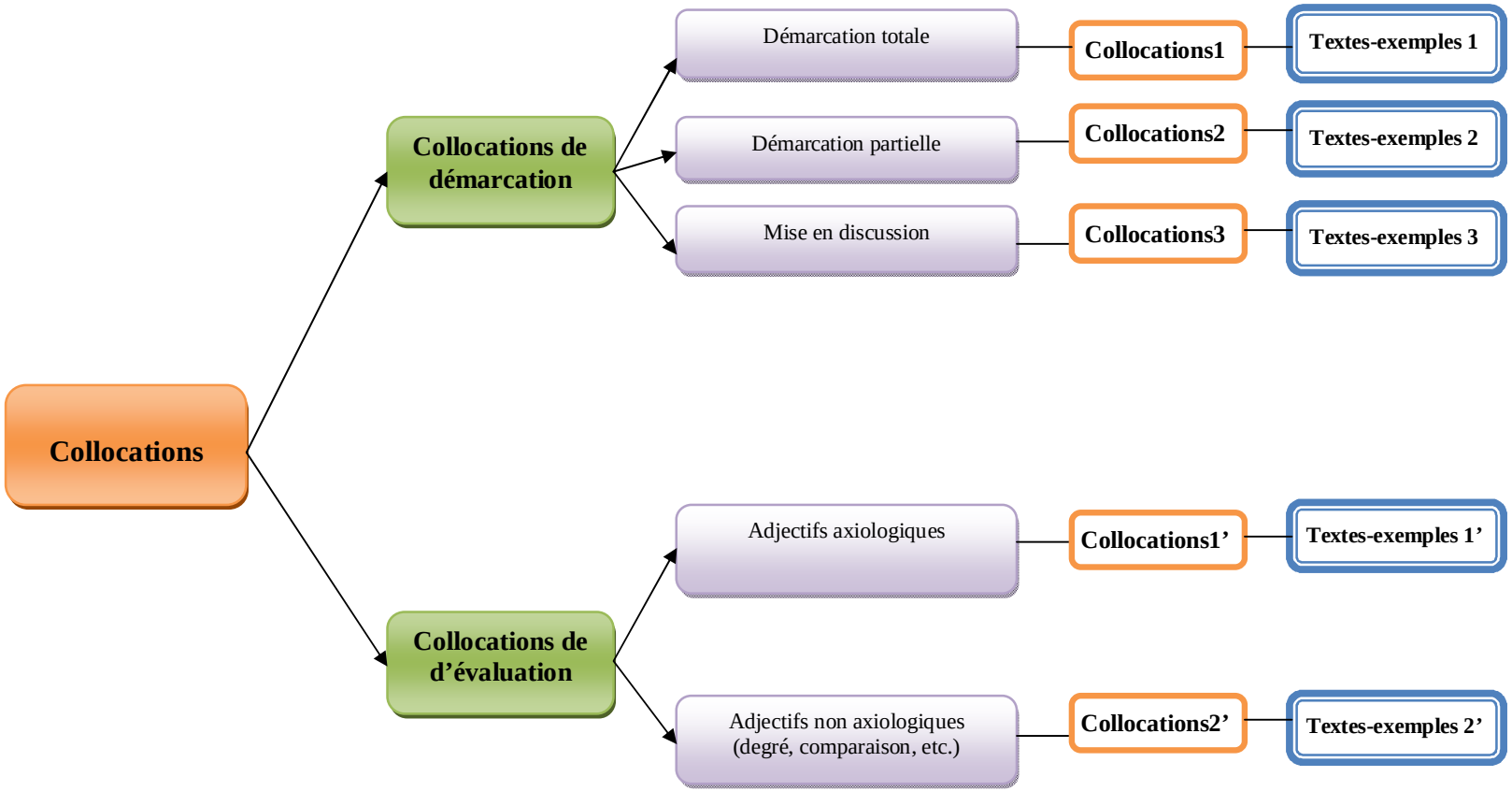
Graphique 1 : Bibliothèque de ScribPlus

La Bibliothèque de ScribPlus se compose de trois entrées dont les parties textuelles, les collocations et les structures introductives.



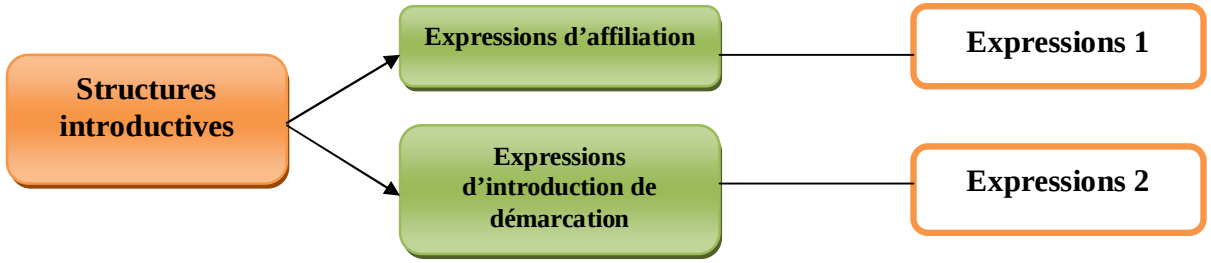
Graphique 2 : Entrée par parties textuelles

L'entrée par parties textuelles est constituée de deux rubriques : l'introduction et la conclusion. Leurs principaux contenus correspondent aux grandes étapes du « dialogue » d'écriture. Cliquez sur la consigne de votre choix pour afficher les textes-exemples et les collocations.



Graphique 3 : Entrée par les collocations

Cette entrée se compose de deux rubriques dont les collocations de démarcation et d'évaluation. Chaque rubrique est constituée elle-même de plusieurs groupes qui se distinguent par des propriétés sémantiques. A chaque groupe, cliquez sur un verbe démarcateur / adjectif évaluatif pour afficher les collocations correspondantes et leurs illustrations.



Graphique 4 : Entrée par les « structures introductives »

Cette entrée permet d'accéder à deux options dont les « expressions d'affiliation » et les « expressions d'introduction de démarcation ». Cliquez-les pour afficher les expressions correspondantes.

ANNEXE 5 : Bibliothèque de ScribPlus

Annexe 5.1 : Bibliothèque / Parties textuelles

Annexe 5.1.1 : Bibliothèque / Parties textuelles / Introduction

Etapes	Extraits du corpus des écrits scientifiques[29]	Liste des collocations
1. Axe de recherche	**1.** La présente étude, qui se situe dans la ligne des expériences de Vinter et Perruchet (1999, 2000), s'en différencie notablement par son adaptation à des enfants retardés mentaux. Si chez les individus tout-venant, les effets d'apprentissage implicite semblent stables dans le temps, il peut en être différemment chez des enfants avec RM. De fait, bien que l'apprentissage implicite soit un phénomène essentiel à la mise en place de toutes sortes d'adaptations comportementales dans les débuts du développement en particulier (Perruchet et Vinter, 1998), il apparaît surprenant de constater à quel point ces processus profitent apparemment peu aux individus avec un retard mental important. (psy-art)	**Phénomène / essentiel[30]**
	2. Dans différentes approches, des pragmaticiens ont proposé de substituer d'autres ontologies et d'autres opérations mentales à celles des logiciens mais n'ont encore jamais proposé d'alternatives formalisées et donc pas non plus de nouvelle unité théorique d'analyse ni de formes nouvelles de compositionnalité du sens linguistique.	**Différent / approche**

[29] A chaque étape, les textes-exemples sont classés par disciplines.
[30] Les collocations sont présentées sous leurs lemmes. Le lemme est la norme lexicographique repris par les informatiques pour désigner une forme neutre d'un verbe, d'un nom ou d'un adjectif. Par exemple : le lemme d'un verbe est sa forme infinitive ; pour un nom c'est sa forme au singulier ; et le lemme d'un adjectif renvoie à sa forme au masculin et au singulier.

	De nombreux sémanticiens, définissant des approches originales, cherchent également à isoler les valeurs que les contraintes linguistiques du français grammaticalisent, mais leurs observations de données semblent parfois guidées par une conception ontologique préalable à leurs analyses. La question du sens grammaticalisé par les contraintes linguistiques me semble mériter d'être recentrée dans une approche syntaxique, qui chercherait à construire les formes pertinentes à son analyse. (lin-art)	
	3. Dans de nombreuses langues, l'apprentissage et la mise en oeuvre de l'orthographe grammaticale restent des problèmes majeurs, auxquels se trouvent confrontés les scripteurs enfants ou adultes. Dans le cas de l'orthographe du français, les erreurs sur l'accord en nombre des formes verbales écrites en /E/ (-ai(en)t, -é(es)) demeurent fréquentes au moins jusqu'à la classe de troisième (Brissaud et Chevrot, 2000). Plus généralement, des erreurs affectant la morphologie verbale subsistent même dans les écrits d'adultes de niveau de formation élevé (Lucci et Millet, 1994). (lin-art)	**Problème / majeur**
	4. Les travaux de Barwise et Perry (1983, 1985) et Cherchia et Turner (1988) notamment, tentent d'appliquer la sémantique de Kripke (1975) à ce qu'il est convenu de dénommer la sémantique des langues naturelles mais ils ne définissent ni n'explicitent finalement leur objet. […] Le caractère technique de leurs représentations semble masquer à certains linguistes que leur hypothèse signifie tout bonnement que la formulation linguistique offre la possibilité d'exprimer des affirmations ni vraies ni fausses à l'intérieur d'énoncés exprimant des vérités admises. Je reviendrai de façon détaillée sur mon affirmation au chapitre suivant. […] La notion de phrase de Chomsky (1965) est pourtant sensiblement différente de celle de Kayne (1994), et cette dernière est loin d'être consensuelle chez les linguistes. Cependant, depuis les années 60 où la thèse chomskyenne de l'autonomie a été formulée, les philosophes du langage ont abandonné l'idée d'une ontologie universelle et ont même abandonné l'axiomatisation d'une notion générale d'énoncé d'attitude propositionnelle. (lin-art)	**Abandonner / idée**
	5. Les premières tentatives de traduction *automatique* se sont révélées médiocres, les traductions obtenues résultant essentiellement d'un transfert lexical des unités à l'aide de dictionnaires bilingues. La tâche du traducteur ainsi que la somme des connaissances requises pour une traduction avaient été considérablement sous-estimées. Par la suite, les premiers résultats *encourageants* ont été obtenus en limitant le champ d'application de la traduction. L'analyse d'une langue de spécialité a, en effet,	**Résultat / encourageant**

	ouvert de nouveaux horizons. La nécessaire portée informative de la communication spécialisée (en médecine, en droit, en économie, etc.) exige une expression plus technique et moins ambiguë. Elle présente ainsi une plus grande facilité de modélisation en vue d'un traitement automatique. (lin-the) 6. Un des problèmes majeurs rencontrés dans l'analyse des langues de spécialité a trait aux rapports entretenus par le terme avec son environnement lexical en corpus, c'est-à-dire la phraséologie (par ex., Béjoint, 1992; L'Homme, 1992; Pavel, 1993; Meyer, 1994). Différents chercheurs en terminologie et en lexicographie ont ainsi examiné la possibilité de rendre compte des contraintes lexicales (collocation) en langue de spécialité, notamment au moyen des fonctions lexicales (L'Homme, 2002). Par ailleurs, les travaux issus de la sémantique cognitive ont permis de mettre en évidence l'importance fondamentale de la conceptualisation métaphorique en langue générale (Lakoff, 1980/2003),mais aussi dans les langues de spécialité (LSP) (Meyer, 1997), notamment la biomédecine (van Rijn-van Tongeren, 1997; Temmerman, 2001). (lin-com)	**Problème / majeur**
	7. Pour atteindre ces objectifs, une circulaire de 1997 (Ministère de l'éducation nationale, 1997a) précise la mission générale de l'enseignant, les compétences nécessaires à la réalisation de sa mission, la tâche prescrite ainsi que l'activité d'évaluation attendue. Pour instruire ses élèves, le professeur doit maîtriser les notions fondamentales de sa discipline, créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous et être capable de concevoir, de préparer, de mettre en oeuvre et d'évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel. (sed-the) 8. La société attend des travailleurs sociaux qu'ils soient en mesure sinon de résoudre, du moins de contenir, d'encadrer, de canaliser la violence des jeunes. S'il existe dans les discours politiques ou techniques quelques polémiques, il semble qu'il y ait dans notre société un assez large consensus. Peu ou prou, tout le monde s'accorde à penser que l'approche éducative est essentielle et qu'il revient aux acteurs des dispositifs socio-éducatifs, (établissements de l'Aide Sociale à l'Enfance, Instituts de rééducation, Maisons d'enfants à caractère social, Services de la Protection Judiciaire de la Jeunesse	**Notion / fondamental** **Approche / essentiel**

	et quelques autres) de la mettre en oeuvre dès lors que la famille est défaillante ou empêchée[5]. Cette approche est conçue dans le dessein d'éduquer et de protéger ces jeunes, acteurs de violence mais aussi souvent eux-mêmes victimes de violence. (sed-com) 9. Que dirait Matthew Arnold s'il faisait le tour d'écoles primaires françaises aujourd'hui à supposer qu'un poète puisse devenir inspecteur scolaire en 2002 ? Serait-il aussi impressionné qu'en 1859 par le niveau de lecture et de calcul, et par l'impact de la politique gouvernementale ? Serait-il toujours démoralisé par les murs vides des salles de classe, et la mauvaise qualité de l'enseignement de l'histoire et de la géographie ? Sans doute noterait-il qu'aujourd'hui tout le monde pas seulement lui-même fait des comparaisons internationales entre les systèmes d'éducation. Nous vivons, en fait, une époque de " tourisme éducatif ". (sed-art) 10. Au niveau macroéconomique, divers travaux penchent pour une liaison entre l'enseignement supérieur et la santé économique du pays. Pour Eulenburg (1904) et Haas & Windolf (1993), il existe une relation positive entre les phases de dépression économique (chômage, ralentissement économique) et le développement de l'enseignement supérieur. *A contrario*, pour Groot & Van Den Brink (2000) ou Brunello & Winter-Ebmer (2003), la croissance du chômage ayant un effet négatif sur les rendements éducatifs et les salaires, elle a une influence négative sur l'accroissement du nombre d'étudiants. Cependant, le fait de rester scolarisé peut également être vécu comme une protection contre le chômage, infirmant ici la vision précédente. Prolongeant l'analyse de Freeman (1971), des travaux plus récents (Diebolt, 2001 ; Jaoul, 2004a) montrent une relation causale du marché du travail, et plus particulièrement de l'évolution des salaires, sur l'enseignement supérieur. (sed-com)	**Mauvais / qualité** **Infirmer / vision**
	11. La tuberculose demeure un problème essentiel de Santé Publique dans le monde et principalement dans les pays en voie de développement ; elle n'a pas disparue dans les pays industrialisés, notamment en France 1RRR[1]. Ce phénomène s'explique en partie par la pandémie VIH, mais aussi par la précarité de plus en plus répandue. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, en 1997, la tuberculose représentait la 4e cause	**Problème / essentiel**

	principale de mortalité, de morbidité et d'incapacité dans le monde, avec une incidence estimée à 7,3 millions et le nombre de décès à 2,9 millions. Depuis 5 ans, le tiers de l'incidence est attribué au VIH 1RRR[2]. D'ici l'an 2005, l'incidence de la tuberculose devrait augmenter de 11,9 millions de cas par an 1RRR[3]. En 1996, le taux d'incidence des cas de tuberculose déclarés en France métropolitaine était de 13,2 cas pour 100 000 habitants. (med-art) 12. Depuis la mise à disposition des inhibiteurs de protéase (IP), la morbidité et la mortalité ont considérablement diminué chez les malades infectés par le VIH 1RRR[1]. La restauration de l'immunité cellulaire, mesurée habituellement par l'augmentation du taux de lymphocytes CD4, est un facteur important dans l'amélioration du pronostic 3RRR[2],[3],[4]. Elle est susceptible de se produire chez des malades très immunodéprimés 1RRR[5]. Cependant, l'étude de l'évolution clinique et immunologique à long terme chez de tels malades traités par IP n'a pas fait l'objet d'attention particulière. (med-art) 13. En 1995, l'association « Drogues et Société » qui assurait l'accueil des usagers de drogues à Créteil depuis une dizaine d'années, a créé une unité de délivrance de méthadone avec, conformément à la circulaire ministérielle, un triple objectif, par une organisation de soins centrée autour de la prescription : favoriser une démarche thérapeutique et faciliter l'accès au suivi médical et psychologique ; stabiliser la consommation de drogues illicites et diminuer le recours à la voie injectable ; aider à l'insertion sociale. Ce centre fonctionne en partenariat avec la pharmacie de l'Hôpital Albert-Chenevier et a accueilli 145 patients. Ainsi, la démarche thérapeutique de prise en charge des patients s'intègre dans une stratégie globale de soins du sujet dépendant, avec l'objectif d'engager le patient dans un processus continu permettant de maîtriser, et à terme d'amender, la consommation des drogues illicites, voire d'abandonner tout usage abusif de produits. (med-art)	**Facteur / important** **Abandonner / usage**
	14. Dans une perspective coût-bénéfice, autant le coût est aisé à déterminer, autant le bénéfice attaché à la prévention est difficile à évaluer. Une des méthodes les plus fréquemment employées afin d'évaluer le bénéfice privé d'une réduction de risque est le consentement à payer prôné par Jones-Lee [1974]. Dans cette optique, la question	**Question / fondamental**

	fondamentale posée aux in- dividus est de savoir combien ils sont prêts à payer pour réduire leur risque l. On n'aurait bien évidemment pas à leur poser la question s'ils supportaient euxmêmes globalement leur propre risque puisque leurs choix effectifs de prévention donneraient automatiquement la réponse. (eco-art)	
	15. Le mode d'organisation industrielle d'un grand nombre d'industries de réseaux (télécommunications, transport, énergie...) est soumis depuis une vingtaine d'années à de profondes réformes. Ces dernières comportent à la fois une dimension réglementaire et structurelle. Au coeur de ces réformes se trouve l'ouverture à la concurrence de tout ou partie de ces industries. Les raisons de ces réformes sont multiples, mais le progrès technique en constitue probablement un facteur majeur, en réduisant progressivement le champ des activités continuant à relever du monopole naturel. (éco-art)	**Facteur / majeur**
	16. La question théorique du partage optimal des risques dans une économie, soit au niveau agrégé, soit au niveau d'une économie villageoise, s'est vue profondément renouvelée par les apports des articles empiriques qui pour la plupart rejetaient les théories existantes. L'hypothèse de revenu permanent (HALL [1978], PISCHKE [1995]) et de l'assurance complète (MACE [1991], COCHRANE [1991]), c'est-à-dire des conséquences de l'hypothèse de marchés complets, sont en général rejetées. Ces faits empiriques ont alors conduit à l'introduction de théories compatibles avec les profils de consommations observés et le degré de partage de risque obtenu entre les agents dans l'économie. (éco-art)	**Rejeter / théorie**
	17. Plus précisément, nous utilisons des données de ménages ruraux du Pakistan pour mettre en oeuvre des tests d'assurance complète (TOWNSEND [1994]) avec hétérogénéité des préférences. Afin de pouvoir tester empiriquement l'hypothèse de marchés complets, diverses hypothèses d'identification doivent être faites. On se trouve, donc, face à un problème de spécification délicat. De façon surprenante, les tests conduisent souvent à rejeter l'assurance complète de façon beaucoup plus faible que ce à quoi on pourrait s'attendre. Par exemple, pour des villages indiens, TOWNSEND [1994] ne rejette que faiblement l'hypothèse de marchés complets. Les spécifications des fonctions d'utilité choisies font en général l' hypothèse d'homogénéité des préférences vis-à-vis du risque entre les agents. MACE [1991], COCHRANE [1991] et GRIMARD [1997] supposent que les préférences vis-à-vis du risque sont homogènes. On peut penser que ces résultats sont peu robustes parce qu'ils	**Rejeter / hypothèse**

	ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité des préférences. (éco-art)	
	18. Ces travaux mettent à profit les principales caractéristiques des systèmes ULB qui sont : une résolution temporelle de l'ordre de la nanoseconde, la possibilité d'avoir de faibles rapports cycliques permettant des modulations de type " saut de fréquence " FH (Frequency Hopping), la gestion de Multi-Utilisateurs (MU), la multiplicité des techniques de modulation envisageables (impulsionnelles, sans porteuse, signaux orthogonaux, ...). (ele-the)	**Principal / caractéristique**
2. Sujet de recherche, les notions-clés	1. Bien que la syllabe constitue, depuis de nombreuses années, un objet de recherche de la phonologie, de la phonétique et de la psycholinguistique, la question de sa nature n'a pas encore trouvé de réponse complète et cohérente aux différents niveaux de l'analyse linguistique. En effet, la syllabe est un objet d'étude complexe tant dans les approches conceptuelles, que dans les méthodes d'analyses des différentes disciplines qui l'ont inscrite dans leur champ d'étude. À partir de plusieurs études typologiques de données lexicales et syllabiques de langues naturelles, nous proposons dans cette thèse des éléments nouveaux qui plaident en faveur de l'existence d'une unité syllabique, structurellement organisée, construite sur des dépendances internes et externes, constitutive des unités lexicales et participant de fait pleinement au fonctionnement du système linguistique. (lin-the)	**Elément / majeur**
	2. Cependant, la syllabe n'est pas toujours considérée comme étant l'élément majeur de l'organisation rythmique du langage. En effet, traditionnellement, les langues sont divisées en deux types : les " syllabed-timed " et les " *stress-timed* " (Pamies Bertrán, 1999 ; Lacheret-Dujour et Beaugendre, 1999). Les premières possèdent une organisation rythmique basée sur un principe de chronométrage syllabique, tandis que les deuxièmes sont plutôt des langues pour lesquelles le rythme se fonde sur un chronométrage accentuel. Dans les secondes, les unités rythmiques se suivent de manière à ce que le laps de temps qui sépare les syllabes soit le plus uniforme possible. Bien que ces deux types d'organisations possibles du rythme diffèrent, ils se réfèrent tous deux au découpage syllabique des langues, même si ce n'est effectivement pas le	**Elément / nouveau**

	seul facteur pris en compte. (lin-the) 3. [Le présent travail s'intègre dans un Projet de Recherche qui est développé par le Centre de Linguistique de l'Université Nouvelle de Lisbonne. La problématique générale de ce projet s'intéresse aux relations entre " genres textuels et organisation de la connaissance " et se situe dans la perspective de la Théorie du Texte. Comme domaine de spécialisation dans les sciences du langage, nous envisageons la théorie du texte, dans laquelle nous nous situons, comme champ d'étude vers lequel convergent différentes perspectives sur les textes et les discours, et dans laquelle la notion de genre occupe une place centrale (cf. Adam, 1999 ; Bronckart, 1997 ; Maingueneau, 1998 ; Rastier, 2001)]. Étant donné que l'objectif de ce Projet est d'observer les imbrications possibles entre les différentes modalités d'organisation de la connaissance et les divers genres de textes [36], un instrument d'analyse pertinente pour la caractérisation des genres en question est essentiel. Ainsi, dans la première étape de la recherche, étape qui est en phase de conclusion, nous nous sommes centrés sur la problématique (théorico-méthodologique) de la distinction entre deux approches d'une part, l'analyse textuelle et d'autre part, l'analyse de genres textuels. (lin-com)	**Analyse / pertinent**
	4. La sarcoïdose est une granulomatose systémique d'étiologie inconnue qui comporte dans 90 % des cas une localisation médiastino-pulmonaire. Sa présentation clinico-radiologique est polymorphe, tantôt évocatrice, tantôt (plus rarement) atypique, pouvant poser de difficiles problèmes diagnostiques. L'essentiel de cet article sera consacré aux aspects atypiques des localisations médiastino-pulmonaires et à leur approche diagnostique. Les tableaux inhabituels des localisations extra-thoraciques, non analysées dans ce dossier, seront ensuite brièvement envisagés. (med-art) 5. Les notions de dépendance pathologique et d'addiction doivent l'engouement dont elles sont l'objet à l'extension prise par la consommation de drogues dans les pays occidentaux ces dernières décennies. Le phénomène de la toxicomanie n'est pas nouveau, et s'inscrit dans un ensemble de conduites de consommation excessive aux effets plus ou moins pathologiques jusqu'à l'addiction avérée : l'alcoolisme, le tabagisme, le jeu pathologique, les troubles des conduites alimentaires (anorexie, boulimie), les surconsommations médicamenteuses, en particulier de psychotropes,	**Difficile / problème** **Phénomène / nouveau**

	mais aussi certaines conduites suicidaires et/ou de prise de risque. (med-art)	
	6. Les signes de qualité sont des signes de reconnaissance des produits, en vigueur notamment dans le secteur agroalimentaire. Depuis la loi 94-2 du 3 janvier 1994 relative à la reconnaissance des produits agricoles et alimentaires, le système français d'identification et de certification de la qualité des produits agroalimentaires repose sur quatre signes : le label, la certification de conformité, l'Appellation d'Origine Contrôlée (AOC), et l'agriculture biologique. Les principales caractéristiques de ces signes de qualité sont les suivantes : la démarche volontaire est obligatoirement collective pour l'AOC et le label … (éco-art)	**Principal / caractéristique**
	7. Dans ce contexte, les Langues Contrôlées deviennent particulièrement intéressantes en tant que facteur garant de la meilleure qualité de la documentation technique. Ceci explique la réalisation d'une thèse au Centre Commun de Recherches (CCR) Louis Blériot de l'Aerospatiale, où, dès 1994, les travaux théoriques en cours et de premières réalisations informatiques démontraient la nécessité d'approfondir la réflexion linguistique sur les Langues Contrôlées. Les propositions de cette thèse ont fait l'objet de plusieurs communications internes, destinées en particulier au groupe de travail du Groupement des Industries Françaises Aéronautiques et Spatiales (GIFAS) sur le Français Rationalisé (FR). (Tal-the)	**Meilleur / qualité**
3. Motivation **Origine de l'intérêt**	1. Comme pour source du problème, nous avons vérifié que la collocation problème crucial n'était pas lexicalisée. Nous n'en trouvons aucune trace sous l'entrée problème ; en revanche, elle est citée en exemple sous l'entrée crucial dans le TLFi. Nous la conservons donc pour l'analyse. En outre, l'acception de crucial au sens de " fondamental, très important " découle directement de sa signification philosophique " qui permet de confirmer ou rejeter une hypothèse ". Dans la mesure où ces éléments de signification éclairent le caractère argumentatif de la collocation, nous choisissons de faire figurer explicitement les éléments de signification dans les déploiements stéréotypiques. Le premier bloc d'argumentation mobilise donc la SL de crucial au sens	**Rejeter / hypothèse**

	philosophique du mot. (lin-art) 2. Dès lors, il apparaît que la TA gagne à être située dans le champ élargi de l'aide à la traduction. Elle offre des outils, parmi d'autres. Ce rôle d'assistant, évoqué par Hutchins (1996) dans la citation suivante, n'est qu'une autre forme de la « modestie « prônée par Kay : « On a abandonné depuis longtemps l'idée de développer des systèmes complètement automatisés capable d'effectuer, pour des textes tout-venant, un travail proche de celui du traducteur humain. Le but de la Traduction automatique et des activités connexes est de produire, pour des traducteurs professionnels et non professionnels, des aides et des outils tirant le meilleur parti de l'ordinateur pour seconder l'intelligence et les compétences humaines. » (lin-the)	**Abandonner / idée**
	3. Les années 1990 se révèlent riches en enseignements et délimitant par conséquent le cadre temporel de cet article dont le but est double. Premièrement, il a vocation à compléter et actualiser les synthèses antérieures en mettant l'accent sur les études empiriques les plus récentes. Il sera alors possible de voir dans quelle mesure la conclusion du Fonds monétaire international [International monetary fond (1984)] est confirmée ou si ces études complémentaires tendent davantage à mettre au jour un impact significatif des fluctuations de change sur les échanges internationaux. Plus fondamentalement, cet article vise à montrer comment a évolué l'appréhension et le traitement économétrique de la relation et à examiner de façon approfondie les principaux problèmes qu'elle a l'habitude de soulever. (éco-art)	**Principal / problème**
	4. Cette étude poursuit donc des objectifs à la fois pratiques et théoriques : d'abord, faire un état de l'art des techniques d'alignement, nombreuses, variées et souvent sophistiquées ; mais surtout donner une vision critique de ces techniques par la mise en lumière des problèmes fondamentaux posés par le bi-texte, cet objet linguistique d'un genre " nouveau ", si mal connu, et pourtant vieux comme la pierre de Rosette (Véronis in Véronis, 2000 §1). (tal-the)	**Problème / fondamental**

	5. Nous avons choisi de nous intéresser à ce dernier organe pour deux raisons principales. Tout d'abord, parce que l'incidence des cancers cutanés est en constante augmentation depuis plusieurs décennies. En effet, dû à l'engouement des sociétés occidentales pour le teint hâlé et les loisirs en extérieur, on assiste ces dernières années à une forte augmentation de l'incidence des cancers de la peau car le rayonnement ultraviolet en est le facteur étiologique principal, qu'il soit d'origine naturelle (le soleil) ou d'origine artificielle (lampes à bronzer). Dans ces pays où les populations à peau claire sont majoritaires, le cancer de la peau est celui qui a la plus forte incidence. L'intérêt d'utiliser les différents types de spectroscopie en dermatologie serait d'améliorer la sensibilité et la spécificité du diagnostic en fournissant au clinicien des informations spectrales complémentaires de son appréciation visuelle. (med-the)	**Facteur / principal**
	6. Une étude approfondie de ces différentes approches est nécessaire pour prévoir la meilleure solution à déployer. Cette solution peut aussi être issue de la fusion de plusieurs technologies. Les technologies "indoor", prises individuellement, connaissent des limitations comme une portée limitée, ou une dérive au cours du temps. Il est alors nécessaire de combiner plusieurs technologies de localisation à l'aide d'une infrastructure les faisant coopérer entre elles. Une telle solution doit conduire à une meilleure estimation de la position de l'équipement. (Ele-the)	**Meilleur / solution**
	7. Les objectifs de notre étude ont été : 1 / de construire, à partir d'un étude qualitative, un instrument d'évaluation des stratégies d'adaptation aux sentiments dépressifs approprié à l'adolescent ; nous avons préféré ne pas utiliser le COSTS car cet instrument, *a priori* non adapté à l'évaluation des stratégies d'adaptation aux sentiments dépressifs chez l'adolescent non clinique, n'a pas permis d'obtenir des résultats très significatifs dans les deux études qui l'ont utilisé (Baron et de Champlain, 1986 ; Baron et Labrecque, 1988) ; 2 / de dégager par analyse factorielle les composantes principales de ces stratégies d'adaptation (psy-art)	**Résultat / significatif**

4. Question de départ	1. La pratique d'enseignement fait l'objet de nombreux débats sociaux et parfois de " polémiques " : comment enseigner ? Quelles sont les " bonnes " méthodes d'enseignement ? Comment favoriser l'apprentissage des élèves ? Ces questions sont maintes fois débattues dans des domaines sociaux forts variés : les médias écrits et audiovisuels, les partis politiques, les syndicats d'enseignants, les associations pédagogiques, la communauté scientifique, etc. Les récentes controverses françaises autour des méthodes d'enseignement de la lecture/écriture au primaire[1] ont illustré à quels points les enjeux politiques, sociaux et scientifiques investissent la profession enseignante. (sed-the)	**Bon / méthode**
	2. Selon notre hypothèse de travail, la conceptualisation métaphorique est le facteur essentiel sous-jacent à la phraséologie et à certaines dénominations terminologiques en LSP. Les résultats que nous avons déjà obtenus dans le cadre d'un projet de recherche portant sur la communication cellulaire (biologie cellulaire) appuient cette hypothèse (Vandaele, 2000; Vandaele, 2002a; Vandaele, 2002b). Par ailleurs, se pose la question de la représentation des données recueillies au sein des corpus, tant à des fins d'analyse fine que pour la constitution de bases de connaissance utilisables, *in fine*, par des usagers, traducteurs ou rédacteurs. La complexité des relations à établir entre termes, phraséologie et métaphore conceptuelle impose d'avoir recours à un outil autorisant l'établissement de multiples liens entre les données. (lin-com)	**Facteur / essentiel**
	3. Le projet a pour origine deux questions essentielles : - qu'est-ce qui fait l'individualité d'une parole ? - comment appréhender " le grain ", l'effet produit par l'écoute d'une voix ? Envisageant une recherche de type monographique, nous postulons que le repérage de niveaux d'invariants et de variations individuelles de sujets parlants donnés peut s'opérer dans la référence à différents domaines disciplinaires, l'un situé du côté de la production (l'analyse prosodique ici), l'autre du côté de la perception (l'analyse catégorielle ici). (lin-com)	**Question / essentiel**

	4. Mais, s'il est intéressant de montrer que des institutions domestiques peuvent conduire à des résultats coopératifs alors que les autorités ne sont concernées que par leur intérêt propre (PERSSON et TABELLINI [1995]), de tels contrats contingents peuvent sembler difficiles à mettre en place. Un élargissement de l'Union peut-il constituer une bonne solution de substitution ? La réponse dépend de la nature des chocs : en ce qui concerne les chocs d'offre symétriques, l'élargissement de l'Union exacerbe le problème de stabilisation, tandis qu'il l'allège en ce qui concerne les chocs de demande asymétriques. (eco-art)	**Bon / solution**
	5. La coexistence d'agents ayant des horizons de vie différents nous conduit à définir la longueur d'une période sur la base du modèle de DIAMOND. Depuis l'article fondateur de BARRO [1974], il est courant d'interpréter un agent à durée de vie infinie comme une dynastie d'agents altruistes à durée de vie finie [...]. La condition nécessaire et suffisante pour l'existence de legs stationnaires non contraints implique, en effet, que le stock de capital stationnaire est une fonction discontinue de la proportion d'agents altruistes lorsque celle-ci est égale à zéro. Cette discontinuité permet de montrer que l'équilibre est génériquement déterminé dès lors que cette proportion est strictement positive. Nous rejetons donc l'interprétation à la BARRO. On peut alors supposer que certaines institutions telles que les admistrations publiques doivent être modélisées commme des agents à durée de vie infinie tandis que les ménages ont une durée de vie finie NNN4. (éco-art)	**Rejeter / interprétation**
	6. L'hypothèse que nous formulons est que la connaissance (auto-déclarée) des experts est le facteur explicatif le plus important dans la compréhension du comportement mimétique. Plus précisément, nous faisons l'hypothèse que les experts, déclarant avoir peu de connaissances pour un sujet donné, sont davantage enclins à mimer l'opinion générale. (éco-art)	**Facteur / important**
	7. Le troisième chapitre est consacré à l'évaluation in vivo par spectroscopie bimodale (combinant deux modalités : autofluorescence en multi-excitation et réflectance diffuse) de peau murine soumise à irradiation ultraviolette. Les mesures spectroscopiques sont réalisées chaque semaine durant les sept mois d'irradiation et suivies de prélèvements cutanés. Des critères histologiques sont ensuite déterminés	**Meilleur / résultat**

	pour établir une classification des différents états histologiques rencontrés tout au long de la photocarcinogenèse. Notre hypothèse dans ce cas est que la spectroscopie bimodale devrait permettre d'obtenir de meilleurs résultats de classification que ceux obtenus avec chaque modalité utilisée seule. (med-the)	
	8. L'ensemble de ces données pose toutefois plusieurs questions essentielles. Dans quelle mesure peut-on définir les compétences numériques précoces ? Si tel est le cas, quelles en sont les bases cérébrales ? A un degré plus complexe, comment les capacités d'inhibition évoluent-elles au cours du développement de l'enfant et comment interagissent-elles avec les autres fonctions cognitives pour contrôler et régler les rapports de compétition entre les stratégies perceptives (visuo-spatiale par exemple) et numériques. Enfin, quelle est la dynamique spatio-temporelle des réseaux cérébraux mis en place chez l'adulte qui seraient la trace neuro-fonctionnelle de ce développement cognitif ? (un peu comme les fossiles offrent des traces de l'évolution). (bio-the)	**Question / essentiel** **Question / essentiel**
5. Problématique	1. Dans une perspective coût-bénéfice, autant le coût est aisé à déterminer, autant le bénéfice attaché à la prévention est difficile à évaluer. Une des méthodes les plus fréquemment employées afin d'évaluer le bénéfice privé d'une réduction de risque est le consentement à payer prôné par Jones-Lee [1974]. Dans cette optique, la question fondamentale posée aux in- dividus est de savoir combien ils sont prêts à payer pour réduire leur risque l. On n'aurait bien évidemment pas à leur poser la question s'ils supportaient euxmêmes globalement leur propre risque puisque leurs choix effectifs de prévention donneraient automatiquement la réponse. (eco-art) 2. Il sera alors possible de voir dans quelle mesure la conclusion du Fonds monétaire international [International monetary fond (1984)] est confirmée ou si ces études complémentaires tendent davantage à mettre au jour un impact significatif des fluctuations de change sur les échanges internationaux. Plus fondamentalement, cet article vise à montrer comment a évolué l'appréhension et le traitement économétrique de la relation et à examiner de façon approfondie les principaux problèmes qu'elle a	**Question / fondamental** **Principal /problème**

	l'habitude de soulever. (eco-art)	
	3. La recherche doctorale présentée dans ce mémoire porte donc sur l'apport des outils informatiques, conçus à des fins de simulation, dans les expositions scientifiques pour enfants. Notre question principale est de déterminer si ce type de dispositif médiatique, destiné à donner une représentation de la réalité et dont on ne peut faire l'économie pour aborder certains domaines de connaissances, présente un intérêt au plan cognitif pour le jeune public visiteur. (sed-the)	**Question / important**
	4. En nous interrogeant sur la pertinence de ces notions (marquage conscient d'une identité, et la manipulation lexicale) pour le scamto, nous poserons deux questions principales : quels processus (stratégies) de manipulation lexicale sont les plus importants dans le cas du scamto? Jusqu'à quel point la " manipulation lexicale " peut-elle révéler des éléments identitaires des locuteurs ? (lin-com)	**Question / principal**
	5. La question qui se pose alors est de savoir si des évènements imaginés peuvent donner l'illusion qu'ils sont réels comme c'est le cas dans de nombreuses pathologies mentales plus ou moins graves comme la schizophrénie, l'amnésie, la dépression ou le stress post-traumatique. Cette question est particulièrement importante étant donné la fréquence avec laquelle les techniques d'imagerie guidée sont utilisées dans les situations d'entretiens thérapeutiques ou judiciaires. Par exemple, dans la plupart des entretiens avec des témoins oculaires, il leur est demandé de se remémorer la scène en évoquant une image mentale et de la décrire de façon détaillée. (psy-com)	**Question / important**
6. Méthodologie	1. Par ailleurs, nous pensons que la validation d'un modèle connexioniste nécessite de vérifier sa capacité à répliquer certains résultats classiques. Nous nous appuierons, pour cela, sur les résultats obtenus par Bandura et Jeffery (1973) sur la dégradation de performance entre représentation construite et comportement produit. Nous verrons	**Résultat / classique**

	qu'au-delà de la simple réplication, notre modèle permet de suggérer une explication de cette dégradation (simulation 3). (psy-the) 2. L'objectif de notre expérience vise à tester si l'effet de l'apprentissage implicite se maintient après un délai d'une heure entre les phases d'apprentissage et de test. Un délai d'une heure seulement a été choisi, car d'une part il suffit à écarter l'hypothèse d'une pure facilitation motrice, tout en correspondant d'autre part au délai maximum au-delà duquel nous ne pourrions plus assurer que les participants ne soient pas amenés à faire des activités scolaires d'écriture ou de dessin parasitant l'apprentissage proposé. C'est la raison pour laquelle un délai aussi court avait déjà été sélectionné avec une population tout-venant d'enfants (Vinter et Perruchet, 2000) et d'adultes (Vinter et Perruchet, 1999).	**Ecarter / hypothèse**
	3. Le choix de ce type de méthodologie incombe essentiellement, nous semble-t-il, aux recherches exploratoires, et ce pour trois raisons. Tout d'abord, les contraintes méthodologiques demeurent faibles : un carnet, un stylo et des oreilles suffisent ! Ensuite, les situations de relevés sont fortement variables et aléatoires, à la fois en termes de temps passé avec l'enfant, de personnes présentes autour de lui (nombre de personnes, famille ou extérieurs, autres enfants…), de sujets de discussion, d'activités (repas, jeux, bain…), etc. Le chercheur ne contrôlant ni les contextes, ni les situations, il lui est donc difficile de valider ou infirmer une hypothèse de recherche précise. Enfin, ce type de méthodologie permet l'accès à un corpus important relatif à un phénomène particulier. (lin-art)	**Infirmer / hypothèse**
	4. A partir d'une présentation des études significatives dans le champ de l'apprentissage de la conduite, au regard des recherches récentes menées au Laboratoire Interrégional des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC) sur les conducteurs et leur formation, nous montrerons les enjeux d'une prise en compte par les Sciences de l'Education des questions relatives à l'apprentissage de la conduite et nous baliserons les pistes de recherches qui nous paraissent plus particulièrement intéressantes dans le domaine. (sed-com)	**Etude / significatif**

	5. Pour étudier ces deux questions de recherche, nous avons choisi la mécanique pour trois raisons principales. Premièrement, la recherche en didactique de la mécanique a produit des résultats importants dans ce domaine. Depuis 30 ans (et les thèses de Viennot en 1977 et de Saltiel en 1978 en France par exemple), de très nombreuses recherches ont été réalisées pour identifier les conceptions des élèves en mécanique. Ainsi, il est possible de fonder la construction des questions posées aux élèves et leur analyse sur des modèles didactiques bien établis. Nous avons donc disposé d'une base bibliographique fournie qui nous a permis de connaître les conceptions des élèves dans différents contextes et d'avoir des outils de diagnostic déjà expérimentés. (éco-art)	**Résultat / important**
	6. Une telle approche nous permet d'avoir des résultats intéressants, à la fois pour les conditions d'existence et d'unicité de l'équilibre, mais aussi pour l'analyse de statique comparative. On montre, en particulier, que : (i) le salaire est endogène, qu'il a un rôle de compensation et qu'il existe un gradient négatif de salaire à l'intérieur de la ville. Ceci correspond à la réalité de la plupart des villes nord américaines mais aussi européennes où l'on observe des différences intra-urbaines importantes de salaires (voir, en particulier, les récentes revues de la littérature à la fois théoriques et empiriques sur ce sujet de CRAMPTON [1999] et de WHITE [1999]). (ii) les villes monocentriques sont caractérisées par des coûts de transaction élevés pour les entreprises et des coûts de transport relativement faibles pour les travailleurs. (éco-art)	**Résultat / intéressant**
	7. [La présente contribution emprunte aux différentes familles de travaux qui viennent d'être mentionnées : reprenant la représentation d'Economides selon laquelle un réseau est un bien hétérogène disponible sous différentes qualités de service, que nous supposerons verticalement différenciées, le but est ici de généraliser, dans un tel schéma multiservice, les résultats sur les externalités de club, classiquement établis dans un contexte monoservice]. La prise en compte la dimension multiservice s'avère désormais essentielle en vue de procéder à une analyse économique pertinente des réseaux de télécommunications. (éco-art)	**Analyse / pertinent**
	8. Pour les besoins de notre exemple, nous avons recouru à un alignement quasi lexical, à	**Remettre en cause /**

	l'intérieur d'un couple de phrases. Mais toutes ces questions peuvent se poser de droit pour n'importe quel type d'alignement, à quelque niveau que ce soit : elles relèvent toutes d'une problématique très générale. Avant même qu'il soit question d'automatisation, elles en remettent en cause le principe : car comment automatiser, avec rigueur et cohérence, une tâche à ce point floue et mal définie ? (tal-com)	**principe**
7. Plan	1. Les figures dont nous traiterons ici mettent donc à contribution la langue et le contexte de manière différente, et graduelle à certains égards. Nous rendrons compte tout d'abord de l'énallage exemplifié par (1), qui joue essentiellement sur le code linguistique, puis de l'hyperbole dont nous pensons que sa caractéristique principale est de se situer dans un jeu de consensus/dissensus entre l'énonciateur et l'énonciataire. Nous traiterons en dernier lieu de la synecdoque. La prise en compte de ce trope, tel qu'il apparaît à travers certains exemples de notre corpus, se base essentiellement sur la connaissance que peut avoir le lecteur de la presse des objets représentés. (lin-art) 2. La première partie de cette synthèse est consacrée à l'élaboration et à l'illustration d'un cadre d'analyse pour des textes entiers, principalement produits dans le contexte de l'apprentissage de l'écrit. Dans la deuxième partie, les questionnements sur les niveaux de structuration des textes et le jeu des marques formelles se poursuivent avec la mise en relation de nouveaux modèles et la focalisation sur un objet textuel la définition dans des corpus de textes scientifiques ou techniques. La troisième partie prend la forme d'une réflexion sur trois thèmes doublement significatifs. Ce sont ceux qui à la fois parcourent l'ensemble des travaux présentés et motivent mes chantiers actuels et mes projets : d'abord, les niveaux d'organisation textuelle et leur articulation, ensuite la notion de marqueur, et pour finir, en relation avec la méthodologie d'analyse de corpus, les notions de variation et de genre discursif. (lin-hdr)	**Caractéristique / principal** **Nouveau / modèle**
	3. Cette communication fournit un aperçu de ce programme, à partir de l'expérience réalisée au Québec, dans des quartiers de la ville de Montréal. Nous présenterons d'abord les origines de cette initiative nationale, ses assises théoriques, ses objectifs et sa méthodologie. Ensuite, les principaux résultats de l'étude seront traités, particulièrement ceux reliés à l'évaluation de la préparation scolaire des enfants de maternelle et à l'analyse des conditions de vulnérabilité des populations. Enfin, nous	**Principal / résultat**

	discuterons des stratégies privilégiées pour assurer le transfert des connaissances aux partenaires de cette communauté. (sed-com) 4. L'objectif de l'Union européenne de diviser par deux le nombre des tués d'ici 2010, ne pourra être atteint ni même approché sans que des actions d'envergure ne soient menées en direction des jeunes conducteurs. Pour assurer dans la durée un véritable changement des comportements des conducteurs novices, nous soutenons pour notre part que de profondes évolutions dans l'approche de leur formation devraient être envisagées. A partir d'une présentation des études significatives dans le champ de l'apprentissage de la conduite, au regard des recherches récentes menées au Laboratoire Interrégional des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC) sur les conducteurs et leur formation, nous montrerons les enjeux d'une prise en compte par les Sciences de l'Education des questions relatives à l'apprentissage de la conduite et nous baliserons les pistes de recherches qui nous paraissent plus particulièrement intéressantes dans le domaine. (sed-com) 5. Nous présenterons dans un premier temps le recueil de données relatif à cet objet de recherche en précisant la méthodologie, c'est à dire une méthodologie expérimentale (au sens de Pourtois et Desmet, 1997) à partir de la technique du questionnaire, nous expliciterons dans un deuxième temps la problématique qui s'articule à ce corpus et analyserons ensuite les principaux résultats. (sed-com)	**Etude / significatif** **Principal / résultat**
	6. Nous décrivons dans cet article le modèle de langage sous-jacent au moteur de prédiction de mots de la PCA. Dans la section 2, nous présentons le principe de fonctionnement de la PCA Orthographique. Le modèle de langage du moteur de prédiction de mots est décrit section 3 et son évaluation est conduite section 4. Nous résumons finalement section 5 les principaux résultats obtenus, et proposons des pistes en vue d'améliorer l'efficacité du système. (tal-art)	**Principal / résultat**
	7. Dans cette optique, il sera articulé comme suit : dans une première partie, le champ de l'étude sera précisé et un tableau synoptique fournissant une vision globale des études empiriques les plus récentes permettra de dégager des tendances générales (Section II).	**Principal / facteur**

	Les définitions des différentes variables de la relation seront alors précisées, en particulier celles de la variable de change et de la variable commerciale qui posant le plus de problèmes méthodologiques (Section III). L'estimation empirique proprement dite et l'analyse des résultats obtenus feront l'objet d'un troisième point (Section IV). Enfin, une dernière partie mettra en perspective les résultats obtenus en rappelant succinctement les principaux facteurs théoriques avancés pour expliquer le manque de relation négative clairement significative entre volatilité des changes et commerce (Section V). (éco-art) 8. Dans un premier temps, on a comparé les estimations en coupe transversale avec celles issues de l'enquête sur les budgets familiaux. On s'est ensuite intéressé à deux variantes en coupe, la première visant à discuter l'hypothèse d'homogénéité de la fonction d'utilité indirecte par rapport au revenu. L'autre variante utilise une information originale du panel sur la descendance hors ménage. On sait en particulier si le ménage a des enfants étudiants qui vivent hors du domicile parental. Or, ces enfants représentent la plupart du temps une charge pour le ménage, assez analogue à la présence d'enfants étudiants qui vivraient dans le ménage. On cherche ici à quantifier cette charge. (éco-art)	**Discuter / hypothèse**
	9. L'objet de notre travail de thèse est de définir un modèle de traitement des congestions répondant le mieux possible à tous ces critères. Le présent mémoire est structuré comme suit : Dans le premier Chapitre, nous allons rappeler les nouveaux modes de fourniture en électricité étant apparu avec la libéralisation du marché. Nous allons ensuite expliquer comment le nouveau contexte entraîne l'apparition des contraintes sur le système, en insistant sur le rôle des flux dits " parallèles ". Dans le second Chapitre, nous allons décrire les principales méthodes de traitement des congestions ayant été appliquées jusqu'à maintenant, en les explicitant sur le plan théorique. (ele-the)	**Principal / méthode**

Annexe 5.1.2 : Bibliothèque / Parties textuelles / Conclusion

Etapes	Extraits du corpus des écrits scientifiques[31]	Liste des collocations
1. Reformuler les questions de départ ou la problématique	1. Il est difficile de faire la synthèse d'une synthèse. Nous allons pourtant nous y employer. Dans la première partie, notre but était de consolider certaines bases théoriques, en observant de près des notions que nous utilisions avec une mauvaise conscience scientifique. La première notion est celle de variable linguistique. Nous avons délaissé le critère classique de synonymie - deux façons de dire la même chose - pour appliquer systématiquement le critère d'identité du fonctionnement structural. Nous avons constaté que ce critère fonctionnait mal dans plusieurs cas de figure, que nous avons précisés. Nous voudrions ajouter toutefois que ce critère est inévitable. (lin-hdr) 2. L'histoire familiale, scolaire et sociale des enseignants issus des immigrations serait-elle une source de remise en cause des principes d'une école républicaine idéal-typique? La diversification des origines migratoires des enseignants signerait-elle la fin du principe d'une école unique et unifiée (par ailleurs largement mis à mal dans la réalité)? Certains s'interrogent en ces termes devant la visibilité croissante de la part des enseignants issus des immigrations. (lin-sed)	**Facteur intéressant** **Remettre en cause / principe**
	3. En guise de conclusion, rappelons tout d'abord que les Langues Contrôlées sont encore avant tout l'expression d'un savoir-faire en documentation technique, très proche de celui exprimé par les guides de rédaction technique. Cependant, ces Langues Contrôlées ont déjà fait l'objet de premières applications informatiques, qui ont permis de mieux qualifier leur inadéquation pour le TALN. A ce stade, les Langues Contrôlées apparaissent comme un sujet intéressant pour le TALN, du point de vue des applications comme d'un point de vue plus théorique, et ceci bien que, ou parce que,	**Question / difficile**

[31] A chaque étape, les textes-exemples sont classés par leurs disciplines

	les Langues Contrôlées posent au TALN des questions difficiles (*e.g.* critères de construction d'une Langue Contrôlée, prise en compte du multilinguisme par une Langue Contrôlée). (tal-the)	
2. Méthodologie + Evolution	1. Dans la continuité des travaux menés depuis une quinzaine d'années à l'ICP sur les structures sonores des langues du monde (Vallée, 1994 ; Schwartz *et al.*, 1997 ; Vallée *et al.*, 1999 ; Boë *et al.*, 2000; Vallée *et al.*, 2001), nous avons choisi de travailler en premier lieu dans un cadre typologique, à partir de la constitution d'une base de données lexicales et syllabiques (présentée dans le chapitre II) afin de mettre en évidence des grandes tendances et des universaux des structures syllabiques contenues dans les lexiques des langues. Nos analyses typologiques nous ont conduits à postuler un certain nombre de tendances structurelles et organisationnelles qui confirment, prolongent ou remettent en cause des résultats d'études antérieures sur la syllabe (chapitre III). Après avoir établi une typologie des langues en fonction de la structuration syllabique des unités lexicales (nombre de syllabes, de phonèmes, ...), nous nous sommes intéressés à l'organisation interne de la syllabe. La mise en évidence de structures syllabiques extrêmement favorisées, ainsi que de tendances nettes quant à l'apparition des différentes structures dans les langues a conforté l'hypothèse de l'existence de contraintes pesant sur l'organisation syllabique. Nous avons alors cherché d'éventuelles relations entre les différents constituants au sein d'une même syllabe ou de deux syllabes successives. (lin-art)	**Remettre en cause / résultat**
	2. Au cours de cette contribution, nous avons tenté d'établir un lien entre la théorie économique du consommateur et le concept de développement soutenable. Pour ce faire, nous avons procédé en deux étapes. Dans un premier temps, nous proposons un aperçu de la consommation dans la théorie économique, en partant de l'analyse économique standard pour mettre en avant ses limites : préférences données, absence d'explication structurelle des processus de consommation. Nous avons ensuite analysé l'apport de la " nouvelle économie du consommateur " qui dégage des processus de consommation en critiquant la théorie économique traditionnelle. Cependant, au terme de la première partie, il apparaît qu'il n'existe pas de théorie spécifique de la	**Critiquer / théorie**

	consommation : le producteur et le consommateur sont traités de façon symétrique d'un point de vue analytique, sans prendre en compte la dimension sociale de la consommation. (éco-art)	
3. Questions sur pertinence	1. La méthode de test du nombre de facteurs dynamiques proposée dans ce papier a l'avantage d'être fondée sur la procédure standard de l'analyse factorielle classique et d'être très simple à mettre en oeuvre. Toutefois, il importe de souligner que la procédure standard fournit des estimateurs qui ne sont pas asymptotiquement efficaces en présence d'autocorrélation, et doivent donc être considérés comme des estimateurs préliminaires. [Dans ce papier, après avoir fixé le nombre de facteurs à retenir à l'aide du test proposé, nous avons choisi de modéliser la dynamique des diverses composantes du modèle, et d'utiliser ensuite le filtre de KALMAN pour obtenir dans une deuxième étape des estimateurs asymptotiquement efficaces. Il se trouve que, sur les données que nous avons étudiées ici, les résultats obtenus sont quasiment identiques à ceux de la première étape. Il serait évidemment intéressant, dans des travaux ultérieurs portant sur d'autres données, de comparer les résultats obtenus en utilisant les deux démarches.] (éco-art)	**Analyse / classique**
4. Résultats	1. Le résultat des simulations est plus proche de l'organisation syllabique d'une langue naturelle, tant au niveau des structures lexicales, que des structures syllabiques. Mais si le modèle ESS est capable de simuler des lexiques à partir d'un lexique initial généré aléatoirement, il ne modélise pas l'émergence de la syllabe (ce que prétend faire le modèle de Berrah) et n'est donc pas adapté pour simuler l'émergence du langage. Bien sûr, le critère méthodologique fondamental d'évaluation des modèles théoriques de prédiction des structures sonores (phonologique ou syllabique) est la comparaison des simulations avec les données typologiques d'un large échantillon de langues naturelles. (lin-the) 2. Deux résultats principaux se dégagent de cette étude IRMf : (i) concernant la représentation inter-hémisphérique, les deux tâches choisies induisent une latéralisation prégnante et (ii) concernant la représentation intra-hémisphérique, ces tâches	**Critère / fondamental** **Résultat / principal**

	permettent de mettre en évidence les aspects sémantiques et phonologiques du langage classiquement décrits dans la littérature. 4. Les résultats obtenus vont partiellement dans le sens de nos hypothèses. La première hypothèse concernait l'avantage bilingue lors de la résolution de la tâche de segmentation contrainte. Cette tâche, qui nécessite de réelles capacités métaphonologiques pour être résolue, n'a pas été réussie par les enfants indépendamment de leur appartenance au groupe bilingue. Par conséquent, le bilinguisme ne permet pas d'avancer l'idée d'un avantage ou d'un désavantage métaphonologique. En revanche, un facteur intéressant est ressorti lors du traitement des résultats : le pourcentage d'extraction du coda, groupe consonantique final, par les enfants bilingues. Plus d'un tiers des enfants de ce groupe segmentent les items en deux parties : début/coda, alors que les enfants monolingues n'effectuent pas ce type de segmentation. (lin-com) 5. Dans la langue française, la liaison a une longue histoire derrière elle dont nous avons retracé les grandes lignes dans la section 1.1. De plus, ce phénomène concerne des secteurs disciplinaires divers que nous avons illustrés par le biais de quelques définitions prises dans différentes spécialités (*cf* section). En dépit de l'ensemble des définitions dont nous disposons, il s'avère difficile d'en proposer une totalement satisfaisante dans le cadre de notre travail sur le développement. La principale difficulté à laquelle nous sommes confrontée est liée au nécessaire recours à la notion de mot pour circonscrire ce phénomène. Or, cette notion est difficile à définir à l'oral et peu accessible à des enfants qui n'ont aucune connaissance de l'écrit. Ces premières réflexions nous ont naturellement menée à aborder la liaison à travers les modèles phonologiques qui l'ont formalisée… (lin-the)	
	3. Cet article analyse le consentement à payer d'un individu ayant à sa disposition la possibilité de se couvrir face à un risque de nature financière par le biais d'une assurance de marché. Notre modélisation nous permet de retranscrire un des résultats fondamentaux de l'analyse prônée par Ehrlich et Becker et qui consiste à dire que le consentement à payer d'un individu risconeutre est toujours égal à celui d'un riscophobe complètement assuré. Ce résultat intuitif par nature indique que l'individu	**Résultat / intéressant**

	pleinement assuré n'a en quelque sorte plus à " s'occuper " de son risque. Un deuxième résultat intéressant est que le consentement à payer d'un individu complètement assuré peut être supérieur à celui d'un riscophobe qui n'a pas la possibilité de s'assurer. Ce résultat, paradoxal et contre intuitif à première vue, n'est pas dénué de sens. En effet, celui-ci n'est valide que pour des probabilités de sinistre élevées et supérieures à 1/2 dans le cas quadratique. (éco-art) 4. Par ailleurs, du point de vue des qualités prévisionnelles, on observe que la modélisation ARFIMA bat systématiquement la marche au hasard pour un horizon court, ce qui induirait que les variations des taux de change pour les séries caractérisées par une mémoire longue sont prévisibles. Bien entendu, pour les séries caractérisées par une absence de structure de dépendance, la marche au hasard reste le meilleur modèle de prédiction. Pour la série $/$ Canadien, on obtient un résultat remarquable, à savoir que quel que soit l'horizon retenu, la modélisation ARFIMA est supérieure, en termes prévisionnels, à la marche au hasard. On peut cependant penser que les deux marchés sont suffisamment liés pour pouvoir expliquer une telle prévisibilité. (éco-art) 5. Plusieurs enseignements découlent de cette analyse. En premier lieu, la décision de fécondité apparaît exogène lorsque l'on cherche à évaluer l'influence des enfants sur l'activité, sauf à commettre de graves erreurs de spécifications. On notera que l'on n'a pas interprété ce résultat en termes de causalité, le modèle estimé ne dérivant pas d'un modèle structurel. […] En second lieu, il faut noter la relative simplicité de mise en œuvre de ces techniques. Le test conduit à partir des régressions auxiliaires ne nécessite aucune programmation spécifique de la part de l'utilisateur. En outre, la méthode semble donner de bons résultats appliquée à ce type de problème, même si dans la littérature, certains auteurs sont assez réservés quant à son utilisation. La raison provient peut-être de ce que l'échantillon présente une taille suffisante, ou encore que le test est bien adapté à la nature du problème. (éco-art) 6. Le modèle développé expose les effets de variations démographiques sur la dette extérieure, dans un cadre à générations imbriquées, à partir d'un calcul d'optimisation intertemporelle. En négligeant de nombreux autres facteurs déterminants, nous avons alors estimé d'ampleur de ces effets sur la dynamique de la dette extérieure. Le vieillissement de la population japonaise expliquerait pour partie l'accumulation d'excédents courants par ce pays, tandis que la population relativement plus jeune (par	**Meilleur / modèle** **Facteur / déterminant**

	rapport au reste du G7) des Œuvre expliquerait l'endettement de ce pays. (éco-art) 7. Nous avons montré, en particulier, que les variables proprement spatiales telles que le coût de transport domicile-travail, le coût de transaction inter-firmes ou la fréquence des déplacements pour acheter des biens et services avaient un impact déterminant mais différencié sur les différentes variables d'équilibre. Ainsi en ouvrant la boîte noire que constitue le CBD, nous avons montré que ce dernier ne pouvait se réduire à un point et que les interactions entre CBD et individus (chômeurs et employés) permettait d'obtenir des résultats pertinents. (éco-art)	**Résultat / pertinent**
	8. La découverte de l'apéline comme ligand endogène du récepteur orphelin APJ, constitue une avancée importante au plan fondamental et, potentiellement, au plan clinique. Au plan fondamental, elle représente un bon exemple de la validité de l'approche de " désorphanisation " des récepteurs orphelins pour l'identification de nouveaux peptides bio-actifs et de nouvelles cibles thérapeutiques. Les données expérimentales obtenues jusqu'ici démontrent que l'apéline, par son rôle inhibiteur sur l'activité électrique phasique des neurones vasopressinergiques et la sécrétion systémique de vasopressine, induit une diurèse. (med-art) 9. Ces résultats préliminaires encourageants nous ont incités à réfléchir à l'élaboration d'un protocole clinique qui viserait à évaluer par spectroscopie bimodale toute lésion pigmentaire suspecte prête à être excisée. L'objectif serait alors de corréler les mesures spectroscopiques à la classification anatomo-pathologique d'abord en termes de malignité puis en termes d'indice de Breslow, dans le cas des mélanomes. Il faudra en particulier tester la robustesse de la méthode aux variations inter-individuelles d'intensité de pigmentation et de géométrie des lésions. (appréciation des résultats + perspective) (med-the) 10. Notre étude tend donc à montrer que la vitrectomie sans l'usage des microciseaux apporte de meilleurs résultats fonctionnels et moins de complications que la vitrectomie conventionnelle dans le traitement de la RPDP. Comme certains paramètres, tels que la durée de l'intervention, varient largement parmi les cas de	**Bon / exemple** **Résultat / encourageant**

	RPDP, indépendamment de la technique utilisée, un nombre considérable de patients devrait être enrôlé dans une étude prospective pour démontrer statistiquement une différence entre les 2 techniques. (med-art)	
	11. Nos résultats montrent que globalement, il n'y a pas d'évolution de l'estime de soi entre futurs professionnels et enseignants confirmés. Les deux populations se caractérisent par des indices d'estime de soi peu élevés. Selon leurs réponses, l'altération des conditions de travail des enseignants est très hétérogène. L'évolution de l'estime de soi, comme les sources de satisfaction et d'insatisfaction au travail, est liée au parcours de vie des sujets. L'avancée en âge correspond pour la femme, en particulier, à un repositionnement de ses investissements familiaux et professionnels. Mais " s'épanouir dans un environnement chaleureux " est également un facteur important chez les jeunes. (sed-com) 12. Les premières ébauches de questions soulevées par l'exploitation de ces données montrent que l'enseignement de l'informatique présente des spécificités qui peuvent être interrogées : Les enseignants et les étudiants évoquent des difficultés liées à l'apprentissage des concepts fondamentaux et des modes de raisonnement en informatique, comme le montre le second facteur : est-il possible d'opérationnaliser efficacement le « déclic « évoqué dans la classe 1 ? –Quel rôle joue l'ordinateur, élément milieu didactique (Balacheff 2006) ? –Les méthodes pédagogiques utilisées ne facilitent pas les apprentissages de la programmation (cf. classe 2) : en quoi les savoirs informatiques présentent-ils une complexité propre nécessitant des réponses didactiques pertinentes ? (sed-com) 13. Notre recherche montre que, quelles que soient les origines migratoires, les enseignants ne remettent pas globalement en question les grands principes de l'école républicaine. Et quand ils prennent de la distance vis-à-vis de ce modèle, les enseignants issus des immigrations ne le font pas vraiment davantage que leurs collègues "d'origine française" issus comme eux des classes populaires. (sed-art) 14. Sans doute devons-nous relativiser nos résultats, eu égard aux limites méthodologiques propres à toute recherche d'une part, et au fait que l'expérience est ici, pour partie, objet de discours. Aussi aurions-nous souhaité mettre en perspective le	**Facteur / important** **Concept / fondamental** **Remettre en question / principe**

	processus d'auto confrontation avec une observation participante des personnes en situation de formation. Notons néanmoins que cette communication s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche plus global, au cours duquel nous avons procédé à un rapprochement entre ces données et l'analyse du discours des intervenants, des objectifs déclarés de la formation et de l'institution, et notre propre pratique d'intervenante sur ces dispositifs. (sed-com)	**Relativiser / résultat**
	15. Nos résultats montrent bien l'utilisation, dès le niveau CP et de façon très importante au cycle III, de connaissances sur les liens morphologiques pour retrouver l'orthographe des mots. La comparaison des performances aux 3 épreuves de l'expérience II suggère que ces connaissances sont de type " épilinguistique ", présentes mais non explicites avant le CM1, et que leur utilisation devient plus consciente à partir de ce niveau de développement. Ce type d'évolution a déjà été mis en évidence pour les autres capacités métalinguistiques : les jeunes enfants peuvent " jouer " avec les rimes (les comptines de l'école maternelle en sont un bon exemple) ou les syllabes des mots (les langues " enfantines " ou de certains groupes d'adolescents) sans pour autant comprendre les principes de la segmentation syllabique et encore moins phonémique. (psy-art) 16. Au total, cette étude montre que la construction d'images mentales lors de l'apprentissage de liste DRM augmente la mémorisation et la restitution des informations sans pour autant renforcer la production de faux rappels ou de fausses reconnaissances. En outre, le bénéfice de la consigne d'imagerie sur les performances de mémorisation des mots présentés est conforme aux résultats classiques qui rendent compte de l'effet renforçateur du double codage sur l'organisation des éléments à apprendre (Paivio, 1991). Quant à l'absence d'effet significatif de la consigne d'imagerie sur la réduction des faux rappels et des fausses reconnaissances, deux explications peuvent être avancées. (psy-com)	**Bon / exemple** **Résultat / classique**
5. Limites des résultats	1. Nous discutons nos résultats à la lumière de travaux antérieurs relevant aussi bien de la phonologie que de la phonétique ou la psycholinguistique, en se référant à une	**Discuter / résultat**

	linguistique " *substance-based* " telle qu'elle a été définie par Liljencrants et Lindblom (1972). Ces derniers font le constat que l'explication des tendances universelles trouvées dans les systèmes sonores des langues du monde est impossible si on reste uniquement au niveau phonologique, comme le recommandent les principes de l'approche structuraliste de la première moitié du XXème siècle. Liljencrants et Lindblom (1972) proposent d'utiliser les résultats obtenus en phonétique pour expliquer certains phénomènes phonologiques, et de se servir de ces derniers pour orienter les recherches phonétiques. (lin-the)	
	2. Ces résultats montrent que les institutions formelles et informelles permettant de partager les risques sont liées. En effet, les contrats formels de métayage seuls ne peuvent fournir l'assurance complète. Si l'hypothèse d'assurance complète est acceptée , cela signifie que les mécanismes informels de solidarité, de crédit entre familles et l'épargne individuelle permettent d'effectuer les transferts contingents assurant les ménages contre les risques idiosyncratiques. Mais il semble que ces mécanismes ne soient pas suffisants car les ménages qui ne participent pas au métayage ne sont pas parfaitement assurés alors que les métayers le sont. Ce résultat empirique nouveau nous dirige vers plusieurs voies de recherches qu'il semble intéressant de poursuivre et notamment celle concernant le rôle et l'interaction entre contrats formels incomplets et transferts informels comme mécanismes de partage des risques lorsque les marchés sont incomplets. (éco-art) 3. Ces résultats montrent que les institutions formelles et informelles permettant de partager les risques sont liées. En effet, les contrats formels de métayage seuls ne peuvent fournir l'assurance complète. Si l' hypothèse d'assurance complète est acceptée , cela signifie que les mécanismes informels de solidarité, de crédit entre familles et l'épargne individuelle permettent d'effectuer les transferts contingents assurant les ménages contre les risques idiosyncratiques. Mais il semble que ces mécanismes ne soient pas suffisants car les ménages qui ne participent pas au métayage ne sont pas parfaitement assurés alors que les métayers le sont. Ce résultat empirique nouveau nous dirige vers plusieurs voies de recherches qu'il semble intéressant de poursuivre et notamment celle concernant le rôle et l'interaction entre contrats formels incomplets et transferts informels comme mécanismes de partage des risques lorsque les marchés sont incomplets. (éco-art)	**Résultat /nouveau** **Résultat / nouveau**

	4. Quant aux activités scientifiques et techniques, malgré les instructions officielles pour l'école primaire qui envisagent avec prudence le recours à la simulation informatique pour illustrer certains phénomènes, nous n'avons relevé aucune donnée nous permettant d'en tirer des éléments de réflexion significatifs. Le point essentiel qui nous semble à retenir, et sur lequel nous allons largement revenir dans le chapitre suivant, porte sur les recommandations concernant les précautions d'usages en cas de recours à la simulation avec des élèves. (sed-the) 5. On pointe ici clairement les limites de ce genre d'analyse. Pour autant, il faut aussi porter au jour ses apports. Tout ne se réduit pas à la singularité d'une situation, d'un contexte particuliers, uniques et jamais renouvelés. Poussé à sa limite, ce mode de raisonnement contraindrait à ne traiter que des faits actuels et à refuser de construire des faits virtuels, dont nous avons montré la fonction majeure dans l'analyse scientifique. C'est le rôle même du chercheur en sciences sociales que de dégager des structures qui ont un degré de généralité telle qu'on peut les invoquer pour expliquer les mécanismes propres, non à une situation particulière, mais à une classe de situations. (sed-art)	**Elément / significatif** **Fonction / majeur**
	6. Les résultats attendus ne sont donc que partiellement satisfaisants. Toutefois, ils ne remettent pas directement en cause la relation entre humour et compétence sociale mais révèlent les problèmes méthodologiques rencontrés tout au long de cette recherche. Tout d'abord, des problèmes méthodologiques se sont posés lors de l'opérationnalisation de la variable humour. Nous ferons à ce propos trois remarques : *a*) la forme de l'humour évaluée est graphique, or, dans les interactions sociales, il s'agit essentiellement d'humour verbal (notons d'ailleurs que certains enfants ont fait parler les personnages à l'aide de bulles) … (psy-com)	**Résultat / satisfaisant**
	7. La détermination des CMI pour les champignons filamenteux reste encore difficile sur le plan technique. Pour l'AMB les résistances sont difficiles à mettre en évidence, comme cela a déjà été montré pour les levures. L'utilisation d'autres milieux de culture à la place du RPMI doit être évaluée pour tenter d'améliorer la discrimination entre	**Résultat / intéressant**

	souches sensibles et souches résistantes à l'AMB. Pour les antifongiques azolés, la détermination des CMI par lecture visuelle reste très subjective, et il serait souhaitable d'évaluer d'autres méthodes. Il serait nécessaire de confirmer les résultats intéressants que nous avons obtenus par la lecture spectrophotométrique ainsi que d'évaluer l'utilisation d'indicateurs colorés. De nombreux travaux restent à faire pour déterminer les conditions optimales permettant d'obtenir une bonne reproductibilité inter et intra-laboratoire, pour les *Aspergillus*, mais aussi pour les autres champignons filamenteux. (bio-the) 8. Les données de la micro-dialyse cérébrale, dosant le GABA et le glutamate, ont donné des résultats contradictoires montrant à la fois une inhibition et une augmentation en particulier du glutamate. L'une des explications probables de ces incohérences apparentes pourraient être que le matériel utilisé provoque des microlésions des tissus analysés. De la même façon les analyses électro-physiologiques font apparaitre des résultats dont l'analyse est rendue difficile par les artefacts dus à la stimulation elle-même. Nous écartant des approches électro-physiologiques/dosages de neuromédiateurs classiques qui ont quasiment été les seules utilisées pour comprendre les mécanismes de la neurostimulation, nous avons mené une étude transcriptomique *in vitro* des effets de la SHF. (bio-the)	
	9. En l'absence d'un autre événement contemporain et susceptible d'opérer les mêmes transformations, la réduction des risques et plus particulièrement la généralisation des traitements de substitution en France doivent être tenues comme étant le phénomène principal à l'origine de la réduction des SD et des autres indicateurs indirects des conséquences de la consommation d'héroïne entre 1994 et 1998. Un travail de recherche reste à effectuer pour déterminer quel facteur précis, de la buprénorphine majoritairement utilisée ou d'autres molécules, est le plus à même d'être développé dans les conditions de faisabilité et d'opportunité actuelles. (med-art)	**Phénomène / principal**
6. Perspectives	1. Les situations que j'ai étudiées principalement jusqu'ici ont pour caractéristique qu'elles sont conçues précisément pour favoriser l'élaboration de connaissances nouvelles. Cependant, les quelques collaborations que j'ai menées ces dix dernières années avec des chercheurs en informatique et en ergonomie cognitive ont montré que ma	**Bon / méthode**

	démarche théorique et analytique peut s'appliquer et ce faisant s'enrichir à d'autres types de situations et de tâches. […] Dans ces cas, si l'élaboration de nouvelles connaissances n'est pas la raison d'être, elle est souvent requise pour permettre la collaboration entre des personnes ayant des types d'expertises différents. De même, il va de soi que dans des situations professionnelles, le poids de l'organisation plus ou moins hiérarchique ne peut pas être ignoré dans la recherche. La poursuite de ces recherches sur un ensemble de domaines plus large me paraît une bonne méthode pour étendre le champ de validité de mes modélisations. (psy-hdr)	
	2. Ces résultats préliminaires encourageants nous ont incités à réfléchir à l'élaboration d'un protocole clinique qui viserait à évaluer par spectroscopie bimodale toute lésion pigmentaire suspecte prête à être excisée. L'objectif serait alors de corréler les mesures spectroscopiques à la classification anatomo-pathologique d'abord en termes de malignité puis en termes d'indice de Breslow, dans le cas des mélanomes. Il faudra en particulier tester la robustesse de la méthode aux variations inter-individuelles d'intensité de pigmentation et de géométrie des lésions. (appréciation des résultats + perspective) (med-the) 3. En l'absence d'un autre événement contemporain et susceptible d'opérer les mêmes transformations, la réduction des risques et plus particulièrement la généralisation des traitements de substitution en France doivent être tenues comme étant le phénomène principal à l'origine de la réduction des SD et des autres indicateurs indirects des conséquences de la consommation d'héroïne entre 1994 et 1998. Un travail de recherche reste à effectuer pour déterminer quel facteur précis, de la buprénorphine majoritairement utilisée ou d'autres molécules, est le plus à même d'être développé dans les conditions de faisabilité et d'opportunité actuelles. L'étude systématique de l'évolution des SD mortelles dans des régions d'Europe voisine où la buprénorphine a été récemment introduite au détriment d'autres médicaments aura un intérêt déterminant. (med-art)	**Résultat / encourageant** **Phénomène / principal**

Annexe 5.2 : Bibliothèque / Collocations

Annexe 5.2.1 : Bibliothèque / Collocations / Collocations de démarcation

Introduction (intro)
Conclusion (conclu)

Etapes	Liste des collocations	Extraits du corpus des écrits scientifiques
1. Démarcation totale **Rejeter** **Abandonner** **Infirmer** **Contester** **Critiquer** **Récuser** **Réfuter** **Contredire** **Ecarter**	**Rejeter / postulat** **Rejeter / hypothèse**	1. Un autre point important, sur lequel nous allons insister, est que nous considérons que les caractéristiques de ces instruments ne présagent en rien de l'activité qui va en découler pour l'usager. Nous rejoignons Perriault Perriault (op. cit., p. 6), pour qui il faut " admettre que les usages de ces machines ne se conforment pas toujours à une utilisation canonique de référence, en d'autres termes, admettre et retenir les usages détournés comme des indicateurs d'appropriation effective. Avec Pierre Schaeffer, nous considérons que toute nouvelle utilisation d'une machine à communiquer constitue une hypothèse à vérifier (Schaeffer, 1970). En d'autres termes, nous rejetons le postulat d'utilité universelle des machines relevant de cette catégorie : leur utilité est toujours à démontrer. " (lin-art-intro) 2. Nous remarquons que les tests traditionnels de l'assurance complète sont des tests directionnels visant à rejeter l' hypothèse de marchés complets dans une certaine direction, en testant, par exemple, que l'utilité marginale de la consommation est influencée par certains chocs idiosyncratiques. Par des méthodes de variables instrumentales, nous estimons les préférences des ménages tout en testant l'assurance complète contre certaines directions. Nous montrons, aussi, comment un test des restrictions suridentifiantes fournit en fait un test non directionnel de l'hypothèse nulle de marchés complets. Les tests empiriques effectués sur les données de trois provinces du Pakistan montrent que l'assurance complète est rejetée à la fois par les tests directionnels et non directionnels. Les hypothèses d'assurance complète inter- et intra-village, intra-province, ou intra-village

	Rejeter / théorie **Rejeter / hypothèse**	seulement sont toutes rejetées. (éco-art-intro) 3. Le test formel de la théorie des anticipations concerne les implications de la théorie sur les paramètres du RVAR : ceux-ci doivent assurer l'égalité entre la pente des taux observée et la pente des taux théorique telle qu'elle est évaluée à partir du RVAR (comme la moyenne sur longue période des variations du taux court futur anticipé). Ce test a conduit de nombreux auteurs à rejeter la théorie. C'est en particulier le cas, sur données américaines, de CAMPBELL et SHILLER [1987], KUGLER [1990] ou SHEA [1992] ou, sur données européennes, de COLLETAZ et GOURLAOUEN [1990]… (éco-art-intro) 4. Les deux méthodes s'accordent à rejeter l'hypothèse alternative d'endogénéité, si l'on spécifie correctement le modèle. Cette concordance est d'autant plus remarquable que les tests fondés sur les régressions auxiliaires sont fréquemment critiqués pour leurs mauvaises propriétés sur petit échantillon (DAVIDSON,MAC KINNON [1990]). Ici, l'échantillon dépasse les 1 850 femmes et on est sans doute plus proche des conditions asymptotiques que dans les simulations destinées à évaluer la performance de ces tests. Une évaluation complémentaire visant à mettre en oeuvre les deux procédures sur un modèle mal spécifié conclue, cette fois, à l'endogénéité, de façon analogue pour les deux méthodes. (éco-art-intro)
	Abandonner / idée **Abandonner / conception**	1. Dès lors, il apparaît que la TA gagne à être située dans le champ élargi de l'aide à la traduction. Elle offre des outils, parmi d'autres. Ce rôle d'assistant, évoqué par Hutchins (1996) dans la citation suivante, n'est qu'une autre forme de la « modestie « prônée par Kay : « On a abandonné depuis longtemps l'idée de développer des systèmes complètement automatisés capable d'effectuer, pour des textes tout-venant, un travail proche de celui du traducteur humain. Le but de la Traduction automatique et des activités connexes est de produire, pour des traducteurs professionnels et non professionnels, des aides et des outils tirant le meilleur parti de l'ordinateur pour seconder l'intelligence et les compétences humaines. " (lin-the-intro) 2. A travers les deux objectifs que nous nous assignons, la description de ce qui motive la modification formelle des termes complexes dans le discours et le repérage automatique des termes réduits, produits de cette modification, nous adoptons pleinement une perspective d'analyse textuelle. Une telle perspective, qui rompt avec la vision traditionnelle des termes et des langues spécialisées que nous avons évoquée plus haut, s'inscrit dans le cadre théorique et méthodologique ouvert par la terminologie textuelle

	Abandonner /idée	terminologie textuelle . Abandonnant la conception des termes comme des étiquettes de notions, elle défend l'idée, que nous reprenons à notre compte, que les termes sont partie prenante des textes spécialisés. La terminologie se rapproche ainsi de la linguistique, car du fait de l'intérêt pour les textes, son objet et ses méthodes se transforment. (lin-the-intro) 3. Dès lors, il apparaît que la TA gagne à être située dans le champ élargi de l'aide à la traduction. Elle offre des outils, parmi d'autres. Ce rôle d'assistant, évoqué par Hutchins (1996) dans la citation suivante, n'est qu'une autre forme de la « modestie « prônée par Kay : « On a abandonné depuis longtemps l'idée de développer des systèmes complètement automatisés capable d'effectuer, pour des textes tout-venant, un travail proche de celui du traducteur humain. Le but de la Traduction automatique et des activités connexes est de produire, pour des traducteurs professionnels et non professionnels, des aides et des outils tirant le meilleur parti de l'ordinateur pour seconder l'intelligence et les compétences humaines ». (tal-the-intro)
	Abandonner / procédé	4. Enfin, la production d'Aurore montre une combinaison de deux types de procédés: l'un est visuel (l'autocopie), l'autre est oral (traitement phonémique de la première syllabe) (Figure 12). Nous avons mené une expérimentation didactique en cours d'analyse qui étudie comment et quand les enfants abandonnent leurs procédés d'autocopie au profit d'un traitement oral du mot. (lin-art-conclu)
	Infirmer / vision	1. Au niveau macroéconomique, divers travaux penchent pour une liaison entre l'enseignement supérieur et la santé économique du pays. Pour Eulenburg (1904) et Haas & Windolf (1993), il existe une relation positive entre les phases de dépression économique (chômage, ralentissement économique) et le développement de l'enseignement supérieur. *A contrario,* pour Groot & Van Den Brink (2000) ou Brunello & Winter-Ebmer (2003), la croissance du chômage ayant un effet négatif sur les rendements éducatifs et les salaires, elle a une influence négative sur l'accroissement du nombre d'étudiants. Cependant, le fait de rester scolarisé peut également être vécu comme une protection contre le chômage, infirmant ici la vision précédente. Prolongeant l'analyse de Freeman (1971), des travaux plus récents (Diebolt, 2001 ; Jaoul, 2004a) montrent une relation causale du marché du travail, et plus particulièrement de l'évolution des salaires, sur l'enseignement supérieur. (sed-com-intro)

	Infirmer / hypothèse	2. La première réaction des personnes à qui l'on fait remarquer qu'elles portent à gauche est de justifier ce choix en expliquant qu'elles sont droitières. Porter à gauche pour un droitier serait avantageux car cela permet de garder sa main dominante libre lorsque l'on porte un nouveau-né dans les bras. Toutefois, les études sur les gauchers ont infirmé cette hypothèse, dans la mesure où les gauchers portent également à gauche mais dans des proportions moindres (e.g., Turnbull & Lucas, 1996). (psy-com-intro)
	Ecarter / hypothèse	1. L'objectif de notre expérience vise à tester si l'effet de l'apprentissage implicite se maintient après un délai d'une heure entre les phases d'apprentissage et de test. Un délai d'une heure seulement a été choisi, car d'une part il suffit à écarter l'hypothèse d'une pure facilitation motrice, tout en correspondant d'autre part au délai maximum au-delà duquel nous ne pourrions plus assurer que les participants ne soient pas amenés à faire des activités scolaires d'écriture ou de dessin parasitant l'apprentissage proposé. C'est la raison pour laquelle un délai aussi court avait déjà été sélectionné avec une population tout-venant d'enfants (Vinter et Perruchet, 2000) et d'adultes (Vinter et Perruchet, 1999). (psy-art-intro)
	Réfuter / système	1. Le complexe CAF1 (chromatin assembly factor I) comprend trois sous unités chez l'homme, p150, p60 et p48. p150 prend en charge les histones H3 et H4 nouvellement synthétisées dans le cytoplasme. Une fois importées dans le noyau, CAF1 permet l'assemblage de deux dimères H3-H4. La purification du complexe CAF1 indique que H3 et H4 existent en hétérodimères, ce qui réfute le système classique, où H3 et H4 sont incorporées en tétramères . Ceci permettrait le maintien des marques épigénétiques, puisque après réplication, chaque nouveau tétramère pourrait contenir un ancien et un nouvel exemplaire de H3 et de H4. (bio-the-intro)
	Contredire / loi	1. STOKEY [1981] démontre que la discrimination entraîne une décroissance du prix dans le temps, dans le cas d'un bien durable que les consommateurs n'achètent qu'une fois et sous l'hypothèse que le producteur ne peut pas se lier par une promesse sur le niveau futur des prix. CHIANG et SPATT [1982] prouvent la robustesse du résultat dans le cadre d'une discrimination du deuxième degré où la séparation des consommateurs s'effectue de manière endogène, par sélection des contrats. Dans leur modèle, un monopole exploite les différences de valeur que les consommateurs accordent au temps,

		pour leur proposer des prix discriminants. À l'équilibre, ce sont les consommateurs pour qui le temps est le plus précieux qui sont servis avant les autres, mais à un prix plus fort. Le prix, là-aussi, décroît avec le temps. L'observation que le prix de vente en primeur est moins élevé que le prix de vente en bouteille contredirait donc la loi de décroissance du prix discriminant dans le temps. (éco-art-intro)
	Contredire / approche	2. Le premier aspect frappant est celui de la diversité considérable des textes ; il contredit les approches qui gomment leur hétérogénéité au profit de constatations générales sur les standards en vigueur. Le second a trait à la question de la stabilité du genre. Le genre se caractérise par des traits centraux (cf. le présent, l'impersonnel, etc.) et par des traits marginaux, qui résultent de prescriptions négatives, prohibant leur usage ou appelant un usage modéré (cf. le point d'exclamation) ; ces traits marginaux sont cependant attestés, en vertu de la diversité des possibilités laissées ouverte par le genre. Si la stabilité du genre tient ainsi à ce qui est commun aux textes, elle repose également sur la manière dont leur diversité est structurée, en fonction de faisceaux de critères linguistiques. Le mode narratif présent dans certains textes dont l'objet comporte une dimension historique en est un exemple, les modèles de texte établis sur la base de leurs indices de structuration et des systèmes sémiotiques en jeu en sont un autre. (lin-the-conclu)
	Récuser / idée	1. Une dernière différence qui distingue nos travaux de certaines recherches variationnistes est une réserve quant à l'emploi de notions telles que " normes subjectives " ou " représentations sociales ". Nous ne récusons pas l'idée que des représentations de la langue et de ses usages sont partagées par les membres d'une communauté et forgées dans l'interaction entre eux. Mais nous doutons de la capacité de ces constructions sociales à infléchir les habiletés impliquées dans la mise en oeuvre effective de la langue. (lin-hdr-conclu)
	Critiquer / théorie	1. Au cours de cette contribution, nous avons tenté d' établir un lien entre la théorie économique du consommateur et le concept de développement soutenable. Pour ce faire, nous avons procédé en deux étapes. Dans un premier temps, nous proposons un aperçu de la consommation dans la théorie économique, en partant de l'analyse économique standard pour mettre en avant ses limites : préférences données, absence d'explication structurelle des processus de consommation. Nous avons ensuite analysé l'apport de la " nouvelle économie du consommateur " qui dégage des processus de consommation en

		critiquant la théorie économique traditionnelle. Cependant, au terme de la première partie, il apparaît qu'il n'existe pas de théorie spécifique de la consommation : le producteur et le consommateur sont traités de façon symétrique d'un point de vue analytique, sans prendre en compte la dimension sociale de la consommation. (éco-art-conclu)
	Ecarter / approche	1. Nous écartant des approches électro-physiologiques/dosages de neuromédiateurs classiques qui ont quasiment été les seules utilisées pour comprendre les mécanismes de la neurostimulation, nous avons mené une étude transcriptomique *in vitro* des effets de la SHF. Parmi les gènes pour lesquels nous avons mis en évidence une régulation par la SHF, une sous-expression dans la majorité des cas, nous avons été surpris de constater la présence de nombreux gènes impliqués dans la synthèse protéique en particulier des gènes d'élongation (EEF) ou ribosomaux. À travers cette conjonction de données transcriptomiques nous avons posé l'hypothèse d'un effet sur la synthèse protéique. Les données obtenues *in vitro* montrent de façon très significative une inhibition de la synthèse protéique qui est confirmée *in vivo* sur une étude de la cartographie protéique *in situ*. (bio-the-conclu)
2. Démarcation partielle **Nuancer** **Relativiser** **Remettre en cause / question** **Se démarquer**	**Nuancer / modèle**	1. Quelques autres travaux menés auprès de sujets francophones (Guyon, 1997 ; Sénéchal, 2000 ; Totereau, 1998 ; Totereau, Thevenin et Fayol, 1997) conduisent également à nuancer ces modèles en s'intéressant à l'acquisition précoce de l'orthographe flexionnelle du français écrit. L'intérêt pour cet aspect de la morphologie écrite vient du fait que pour rendre compte de l'opposition singulier / pluriel à l'écrit, l'enfant ne peut le faire à partir de l'oral ; il doit donner un sens à ces marques à partir du seul traitement de la langue écrite. Sur ce point, il semble que le nombre linguistique est, avec la forme graphique du phonème /E/, une des sources importantes d'erreurs orthographiques bien sûr au primaire, mais aussi au secondaire (Brissaud et Sandon, 1999). (lin-art-intro)
	Remettre en cause / résultats	1. Nos analyses typologiques nous ont conduits à postuler un certain nombre de tendances structurelles et organisationnelles qui confirment, prolongent ou remettent en cause des résultats d'études antérieures sur la syllabe (chapitre III). Après avoir établi une typologie

		des langues en fonction de la structuration syllabique des unités lexicales (nombre de syllabes, de phonèmes, ...), nous nous sommes intéressés à l'organisation interne de la syllabe. La mise en évidence de structures syllabiques extrêmement favorisées, ainsi que de tendances nettes quant à l'apparition des différentes structures dans les langues a conforté l'hypothèse de l'existence de contraintes pesant sur l'organisation syllabique. Nous avons alors cherché d'éventuelles relations entre les différents constituants au sein d'une même syllabe ou de deux syllabes successives. (lin-the-conclu) 2. Les résultats de cette analyse montrent, comme l'on pouvait s'y attendre, que les cinq exercices informatisés ne sont pas équivalents, étant donné que les situations proposées sont différentes et que le nombre de questions permettant de détecter une conception donnée varie suivant les exercices. Cette non-équivalence des exercices proposés (prévue par la littérature) ne remet cependant pas en cause les résultats obtenus avec l'outil informatisé de suivi. En effet, l'utilisation des exercices informatisés ne diminue pas l'éventail des réponses repérées lors des enquêtes précédentes et les différentes conceptions détectées chez un même élève peuvent s'expliquer avec des arguments didactiques. Nous avons donc considéré que les résultats obtenus avec les exercices informatisés étaient cohérents. (sed-art-conclu)
	Remettre en cause / principe	1. L'histoire familiale, scolaire et sociale des enseignants issus des immigrations serait-elle une source de remise en cause des principes d'une école républicaine idéal-typique? La diversification des origines migratoires des enseignants signerait-elle la fin du principe d'une école unique et unifiée (par ailleurs largement mis à mal dans la réalité)? Certains s'interrogent en ces termes devant la visibilité croissante de la part des enseignants issus des immigrations. Notre recherche montre que, quelles que soient les origines migratoires, les enseignants ne remettent pas globalement en question les grands principes de l'école républicaine. Et quand ils prennent de la distance vis-à-vis de ce modèle, les enseignants issus des immigrations ne le font pas vraiment davantage que leurs collègues "d'origine française" issus comme eux des classes populaires. (sed-art-conclu)
	Relativiser / position	1. Le concept *d'intelligence générale,* popularisé et formalisé par Spearman (1904) dans sa théorie des deux facteurs, s'est rapidement imposé comme une notion majeure en psychologie de l'intelligence. Grâce à la technique d'analyse factorielle qu'il avait lui-

		même imaginée, Spearman met en évidence, outre des facteurs spécifiques aux épreuves qui composent ses batteries de tests, l'existence d'une composante commune qu'il appelle facteur général. Il considère ce facteur comme la manifestation d'une énergie mentale, ou, plus concrètement, comme l'aptitude à la perception de relations et à l'éduction de corrélats. Le développement subséquent des méthodes d'analyse factorielle et la multiplication des recherches amèneront à relativiser cette position résolument moniste au profit d'une conception pluraliste des composantes de l'intelligence (Carroll, 1997 a). (psy-art-intro)
	Relativiser / résultat	2. Sans doute devons-nous relativiser nos résultats, eu égard aux limites méthodologiques propres à toute recherche d'une part, et au fait que l'expérience est ici, pour partie, objet de discours. Aussi aurions-nous souhaité mettre en perspective le processus d'auto confrontation avec une observation participante des personnes en situation de formation. Notons néanmoins que cette communication s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche plus global, au cours duquel nous avons procédé à un rapprochement entre ces données et l'analyse du discours des intervenants, des objectifs déclarés de la formation et de l'institution, et notre propre pratique d'intervenante sur ces dispositifs. (sed-com-conclu)
3. Mise en discussion, mise en débat **Rééxaminer** **discuter**	**Discuter / résultat**	1. Nous discutons nos résultats à la lumière de travaux antérieurs relevant aussi bien de la phonologie que de la phonétique ou la psycholinguistique, en se référant à une linguistique « *substance-based* « telle qu'elle a été définie par Liljencrants et Lindblom (1972). Ces derniers font le constat que l'explication des tendances universelles trouvées dans les systèmes sonores des langues du monde est impossible si on reste uniquement au niveau phonologique, comme le recommandent les principes de l'approche structuraliste de la première moitié du Xxème siècle. (lin-the-intro)
	Discuter / résultat	2. Nous discutons nos résultats à la lumière de travaux antérieurs relevant aussi bien de la

	Discuter/ idée	phonologie que de la phonétique ou la psycholinguistique, en se référant à une linguistique " *substance-based* " telle qu'elle a été définie par Liljencrants et Lindblom (1972). Ces derniers font le constat que l'explication des tendances universelles trouvées dans les systèmes sonores des langues du monde est impossible si on reste uniquement au niveau phonologique, comme le recommandent les principes de l'approche structuraliste de la première moitié du XXème siècle. (lin-the-conclu) 3. Nous avons discuté cette idée que le contexte axiologique plurivalent pouvait être compris d'un point de vue existentiel en termes d'attitude ou de personnalité. D'un point de vue plus strictement cognitif, le contexte axiologique constitue une condition a priori de la signification ; en tant qu'interprétation anticipée de la situation, il est un transcendantal, une théorie préalable qui conditionne la constitution des connaissances en déterminant ce par quoi des objets sont possibles. (psy-art-conclu)

Annexe 5.2.2 : Bibliothèque / Collocations / Collocations d'évaluation

Introduction (intro)
Conclusion (conclu)

Etapes	Liste des collocations	Extraits du corpus des écrits scientifiques
1. Adjectifs évaluatifs axiologiques **(relation à un système de valeur)**	**Bon / méthode**	1. La pratique d'enseignement fait l'objet de nombreux débats sociaux et parfois de " polémiques " : comment enseigner ? Quelles sont les " bonnes " méthodes d'enseignement ? Comment favoriser l'apprentissage des élèves ? Ces questions sont maintes fois débattues dans des domaines sociaux forts variés : les médias écrits et audiovisuels, les partis politiques, les syndicats d'enseignants, les associations pédagogiques, la communauté scientifique, etc. Les récentes controverses françaises autour des méthodes d'enseignement de la lecture/écriture au primaire[1] ont illustré à quels points les enjeux politiques, sociaux et scientifiques investissent la profession enseignante. (sed-the-intro)
	Bon / résultat	2. La deuxième partie sera consacrée à un type d'alignement que la plupart des chercheurs s'accordent à considérer comme le moins problématique : l'alignement au niveau des phrases. Nous verrons qu'un grand nombre de techniques ont été développées, produisant de bons résultats. Dans la troisième partie, nous examinerons les méthodes destinées à l'appariement des unités lexicales. Les problèmes spécifiques à ce niveau nous amènerons à définir un autre concept d'alignement : la notion de correspondance lexicale. (tal-the-intro)
	Bon / exemple	3. La découverte de l'apéline comme ligand endogène du récepteur orphelin APJ, constitue une avancée importante au plan fondamental et, potentiellement, au plan clinique. Au plan fondamental, elle représente un bon exemple de la validité de l'approche de " désorphanisation " des récepteurs orphelins pour l'identification de nouveaux peptides bio-actifs et de nouvelles cibles thérapeutiques. Les données expérimentales obtenues

		jusqu'ici démontrent que l'apéline, par son rôle inhibiteur sur l'activité électrique phasique des neurones vasopressinergiques et la sécrétion systémique de vasopressine, induit une diurèse. À la périphérie, elle diminue la pression artérielle, augmente la force contractile du myocarde tout en diminuant les pré- et post-charges, des actions opposées à celles de la vasopressine et de l'angiotensine II. (med-art-conclu)
	Bon / résultat	4. En second lieu, il faut noter la relative simplicité de mise en oeuvre de ces techniques. Le test conduit à partir des régressions auxiliaires ne nécessite aucune programmation spécifique de la part de l'utilisateur. En outre, la méthode semble donner de bons résultats appliquée à ce type de problème, même si dans la littérature, certains auteurs sont assez réservés quant à son utilisation. La raison provient peut-être de ce que l'échantillon présente une taille suffisante, ou encore que le test est bien adapté à la nature du problème. (éco-art-conclu)
	Bon / exemple	5. Nos résultats montrent bien l'utilisation, dès le niveau CP et de façon très importante au cycle III, de connaissances sur les liens morphologiques pour retrouver l'orthographe des mots. La comparaison des performances aux 3 épreuves de l'expérience II suggère que ces connaissances sont de type " épilinguistique ", présentes mais non explicites avant le CM1, et que leur utilisation devient plus consciente à partir de ce niveau de développement. Ce type d'évolution a déjà été mis en évidence pour les autres capacités métalinguistiques : les jeunes enfants peuvent " jouer " avec les rimes (les comptines de l'école maternelle en sont un bon exemple) ou les syllabes des mots (les langues " enfantines " ou de certains groupes d'adolescents) sans pour autant comprendre les principes de la segmentation syllabique et encore moins phonémique. (psy-art-conclu)
	Bon / méthode	6. À titre d'exemple, j'ai décrit dans les chapitres précédents, une recherche menée dans le domaine du raisonnement médical ; je mène également une recherche, dans le cadre du projet MOSAIC, sur une situation de conception collaborative en architecture. Dans ces cas, si l'élaboration de nouvelles connaissances n'est pas la raison d'être, elle est souvent requise pour permettre la collaboration entre des personnes ayant des types d'expertises différents. La poursuite de ces recherches sur un ensemble de domaines plus large me paraît une bonne méthode pour étendre le champ de validité de mes modélisations. En particulier, la prise en compte des multicompétences peut être considérée comme une extension de la dimension d'analyse sur le plan épistémologique ; dans les situations de travail, l'influence des rôles institutionnalisés sur l'activité collective est d'autant plus

		saillante comme objet d'étude que dans le cas des dialogues entre élèves, à priori égaux dans ce statut. (psy-hdr-conclu)
	Résultat / important	1. Pour étudier ces deux questions de recherche, nous avons choisi la mécanique pour trois raisons principales. Premièrement, la recherche en didactique de la mécanique a produit des résultats importants dans ce domaine. Depuis 30 ans (et les thèses de Viennot en 1977 et de Saltiel en 1978 en France par exemple), de très nombreuses recherches ont été réalisées pour identifier les conceptions des élèves en mécanique. Ainsi, il est possible de fonder la construction des questions posées aux élèves et leur analyse sur des modèles didactiques bien établis. Nous avons donc disposé d'une base bibliographique fournie qui nous a permis de connaître les conceptions des élèves dans différents contextes et d'avoir des outils de diagnostic déjà expérimentés. (sed-the-intro)
	Facteur / important	2. L'hypothèse que nous formulons est que la connaissance (auto-déclarée) des experts est le facteur explicatif le plus important dans la compréhension du comportement mimétique. Plus précisément, nous faisons l' hypothèse que les experts, déclarant avoir peu de connaissances pour un sujet donné, sont davantage enclins à mimer l'opinion générale. Pour valider cette hypothèse, nous testons , en ayant au préalable proposé une analyse de statistique descriptive, un modèle économétrique où d'autres variables explicatives que la connaissance sont introduites . Il s'agit de variables explicitant la nature de l'expert telles que l'âge (reflétant l'expérience de l'individu), l'appartenance institutionnelle (entreprise ou organisme publique) et l'appartenance ou non à un service de RandD. (éco-art-intro)
	Résultat / important	3. Le résultat le plus important de notre approche, par rapport à la littérature urbaine standard, est que des travailleurs identiques ex ante ont des niveaux d'utilité ex post distincts, en raison de l'existence de frictions de recherche. En effet, le loyer ne reflète que partiellement les différences entre les flux d'utilité procurés par les appartements. Ce résultat tranche par rapport à l'équilibre standard où les loyers sont déterminés par une enchère dans un marché sans friction et où ils reflètent exactement la différence entre appartements, égalisant ainsi les niveaux d'utilité des travailleurs. (éco-art-intro)
	Elément / important	4. Dans le présent article, nous considérons un modèle similaire à celui de MULLER et WOODFORD. Deux éléments importants permettent cependant de le distinguer : il existe à chaque période un continuum d'agents, et l'économie est composée d'un unique

		bien homogène. Cette deuxième propriété est fondamentale pour caractériser les deux cas polaires. Dans le modèle à générations imbriquées, la dynamique est uni-dimensionnelle et l'équilibre est, sauf cas dégénéré, localement déterminé. (éco-art-intro)
	Fonction / important	5. De nombreuses études ont été entreprises pour comprendre le rôle de ce type de communication dans l'interaction humaine. Tous les auteurs s'accordent à lui reconnaître une fonction importante dans la signification donnée à l'information, tant au niveau verbal et sémantique, qu'au niveau émotif (Harper, Weinds et Matarazzo, 1978 ; Chovil, 1991 ; Ekman, 1992). (psy-art)
	Facteur / important	6. En effet, plus la variance est réduite, plus faibles sont les coefficients. Par conséquent, si la dispersion est plus élevée chez les personnes de faible quotient intellectuel, il est logique que leurs notes soient plus corrélées et que le facteur général soit plus important (Jensen, 1998). Les corrélations sont parfois corrigées pour tenir compte des différences de variabilité et de la restriction de la variance imposée par la constitution de groupes intellectuellement homogènes. (psy-art-intro)
	Facteur / important	7. Depuis la mise à disposition des inhibiteurs de protéase (IP), la morbidité et la mortalité ont considérablement diminué chez les malades infectés par le VIH 1RRR[1]. La restauration de l'immunité cellulaire, mesurée habituellement par l'augmentation du taux de lymphocytes CD4, est un facteur important dans l'amélioration du pronostic 3RRR[2],[3],[4]. Elle est susceptible de se produire chez des malades très immunodéprimés 1RRR[5]. Cependant, l'étude de l'évolution clinique et immunologique à long terme chez de tels malades traités par IP n'a pas fait l'objet d'attention particulière. (med-art-intro)
	Caractéristique / important	8. Une caractéristique importante est le nombre de degrés de liberté autorisé par ce dispositif. Le plus souvent, le patient ne peut plus réaliser que l'équivalent d'un simple clic (commande de l'environnement de type contacteur " tout ou rien "). C'est donc par clics successifs qu'il va sélectionner les éléments de son message sur le clavier virtuel, élément central de l'interaction.(tal-art-intro)
	Fonction /	9. Les queues N terminales des variants H2AL1 et H2AL2 sont sujettes à de nombreuses variations. Elles sont plus réduites dans le cas de TH2A. Dans les deux cas les modifications touchent des résidus porteurs de MTP ou des résidus adjacents. Elles influencent donc potentiellement des fonctions importantes. Les variants de H2A

	important	présentent de plus plusieurs mutations dans leur domaines centraux et C terminaux. La région C terminale chargée négativement, connue pour être impliquée dans l'interaction avec la queue H4 et la formation de structures chromatiniennes d'ordre supérieur, est d'ailleurs concernée puisqu'elle est quasiment absente chez H2AL1/L2. (bio-the-intro)
	Notion / important	10. Dans ce contexte, et si l'on veut constamment garder à l'esprit l'objectif de réalisation d'un démonstrateur silicium, il est indispensable d'opérer un certain nombre de choix et d'hypothèses à l'égard de certaines questions ouvertes, qui impliqueraient plusieurs semaines de travail pour l'homme de l'art. Cependant, avant de recenser les différentes architectures candidates à l'intégration d'un récepteur GSM, nous allons aborder quelques notions importantes pour la réception des radio- fréquences. (ele-the-intro)
	Caractéristique / important	11. Cette évolution fait la part belle aux traitements partiels, analyse syntaxique robuste, recherche de marqueurs de surface. Elle accorde également une place importante aux corpus, que ce soit pour l'apprentissage des étiqueteurs, pour le repérage de réalisations lexico-syntaxiques spécifiques pour la recherche d'information ou pour l'acquisition lexicale… Cette évolution a de quoi réjouir, parce qu'elle entraîne une prise en compte de l'hétérogénéité des réalisations linguistiques, hétérogénéité qui semble être une caractéristique importante de toute langue ; elle a peut-être aussi de quoi inquiéter, en raison de l'éparpillement des recherches, et du manque d'enracinement dans des modèles théoriques qui permettraient de "faire du sens", sur le plan de la langue, à partir des données observées. (lin-hdr-conclu)
	Facteur / important	12. Nos résultats montrent que globalement, il n'y a pas d'évolution de l'estime de soi entre futurs professionnels et enseignants confirmés. Les deux populations se caractérisent par des indices d'estime de soi peu élevés. Selon leurs réponses, l'altération des conditions de travail des enseignants est très hétérogène. L'évolution de l'estime de soi, comme les sources de satisfaction et d'insatisfaction au travail, est liée au parcours de vie des sujets. L'avancée en âge correspond pour la femme, en particulier, à un repositionnement de ses investissements familiaux et professionnels. Mais " s'épanouir dans un environnement chaleureux " est également un facteur important chez les jeunes. (sed-com-conclu)
	Problème /	13. On pourra aussi incorporer une hétérogénéité à la fois des travailleurs et des entreprises. Il y aurait, par exemple, différents types de travailleurs (en terme de capital

	important	humain spécifique) et les entreprises n'utiliseraient qu'un seul type de travail. Un des problèmes importants qui se posera alors est le fait que l'on perdra la symétrie de l'équilibre. (éco-art-conclu)
	Problème / intéressant **Résultat / intéressant**	1. D'un point de vue universitaire, l'objectif général *a priori* était de traiter les Langues Contrôlées avec un point de vue de Traitement Automatique du Langage Naturel (TALN), c'est-à-dire à la fois linguistique et informatique. Les travaux décrits dans cette thèse doivent mener à considérer les Langues Contrôlées comme un sujet de TALN à part entière. Ils doivent donc montrer d'une part que les Langues Contrôlées sont à la portée du TALN, en particulier en les formalisant convenablement à cette fin, d'autre part que ces Langues Contrôlées posent des problèmes de TALN intéressants. (tal-the-intro) 2. Nous obtenons dans ce travail deux résultats théoriques intéressants. Le premier est lié à l'incidence de la fiscalité distorsive dans le modèle. Plaçons nous dans le cas où le gouvernement maximise l'utilité de l'agent représentatif. Au premier rang, il choisira de financer forfaitairement ses dépenses. (éco-art-intro)
	Facteur / intéressant	3. La première hypothèse concernait l'avantage bilingue lors de la résolution de la tâche de segmentation contrainte. Cette tâche, qui nécessite de réelles capacités métaphonologiques pour être résolue, n'a pas été réussie par les enfants indépendamment de leur appartenance au groupe bilingue. Par conséquent, le bilinguisme ne permet pas d'avancer l'idée d'un avantage ou d'un désavantage métaphonologique. En revanche, un facteur intéressant est ressorti lors du traitement des résultats : le pourcentage d'extraction du coda, groupe consonantique final, par les enfants bilingues. Plus d'un tiers des enfants de ce groupe segmentent les items en deux parties : début/coda, alors que les enfants monolingues n'effectuent pas ce type de segmentation. (lin-com-conclu)
	Meilleur / qualité	1. Dans ce contexte, les Langues Contrôlées deviennent particulièrement intéressantes en tant que facteur garant de la meilleure qualité de la documentation technique. Ceci explique la réalisation d'une thèse au Centre Commun de Recherches (CCR) Louis Blériot de l'Aerospatiale, où, dès 1994, les travaux théoriques en cours et de premières réalisations informatiques démontraient la nécessité d'approfondir la réflexion linguistique sur les Langues Contrôlées. Les propositions de cette thèse ont fait l'objet de plusieurs communications internes, destinées en particulier au groupe de travail du

		Groupement des Industries Françaises Aéronautiques et Spatiales (GIFAS) sur le Français Rationalisé (FR). (tal-the-intro)
	Meilleur / solution	2. La section 2 introduit le jeu de " policy mix ", dans lequel la banque centrale commune minimise la perte de l'Union, tandis que les autorités budgétaires nationales minimisent la perte respective pour leur pays, et distingue les régimes discrétionnaire et d'engagement, avec ou sans coopération budgétaire. La meilleure solution pouvant être obtenue est celle où les autorités monétaires et budgétaires peuvent s'engager et où les autorités budgétaires coopèrent. La situation de départ est le régime discrétionnaire sans coopération, qui occasionne à la fois un biais inflationniste et de dépenses publiques et des problèmes de stabilisation. Les deux sections suivantes s'interrogent sur les mécanismes institutionnels permettant de réduire ces biais (section 3) et de résoudre ces problèmes de stabilisation (section 4). (éco-art-intro)
	Meilleur / résultat	3. Le troisième chapitre est consacré à l'évaluation in vivo par spectroscopie bimodale (combinant deux modalités : autofluorescence en multi-excitation et réflectance diffuse) de peau murine soumise à irradiation ultraviolette. Les mesures spectroscopiques sont réalisées chaque semaine durant les sept mois d'irradiation et suivies de prélèvements cutanés. Des critères histologiques sont ensuite déterminés pour établir une classification des différents états histologiques rencontrés tout au long de la photocarcinogenèse. Notre hypothèse dans ce cas est que la spectroscopie bimodale devrait permettre d'obtenir de meilleurs résultats de classification que ceux obtenus avec chaque modalité utilisée seule. (med-the-intro)
	Meilleur / solution	4. Une étude approfondie de ces différentes approches est nécessaire pour prévoir la meilleure solution à déployer. Cette solution peut aussi être issue de la fusion de plusieurs technologies. Les technologies "indoor", prises individuellement, connaissent des limitations comme une portée limitée, ou une dérive au cours du temps. Il est alors nécessaire de combiner plusieurs technologies de localisation à l'aide d'une infrastructure les faisant coopérer entre elles. Une telle solution doit conduire à une meilleure estimation de la position de l'équipement. (ele-the-intro)
	Analyse / pertinent	1. La présente contribution emprunte aux différentes familles de travaux qui viennent d'être mentionnées : reprenant la représentation d'Economides selon laquelle un réseau est un bien hétérogène disponible sous différentes qualités de service, que nous supposerons

	Facteur / pertinent	verticalement différenciées, le but est ici de généraliser , dans un tel schéma multiservice, les résultats sur les externalités de club, classiquement établis dans un contexte monoservice. La prise en compte la dimension multiservice s'avère désormais essentielle en vue de procéder à une analyse économique pertinente des réseaux de télécommunications. (éco-art-intro) 2. Les présentations multimédia, et en particulier les animations, représentent bel et bien un bénéfice potentiel concernant l'apprentissage. Toutefois, les embûches qu'elles ajoutent sur le chemin de la compréhension sèment le trouble. Notre postulat de base est que le bénéfice potentiel des animations ne peut apparaître que si les possibilités d'interaction avec le matériel sont conçues pour éviter la surcharge d'information tout en impliquant l'apprenant dans son apprentissage. Le facteur le plus pertinent à cet égard est la possibilité de contrôler le déroulement de l'animation. (psy-com-intro)
	Elément / pertinent **Résultat / pertinent**	3. Parmi les différentes phonologies qui visent à identifier la nature des représentations phonologiques de la syllabe, certaines ont utilisé les résultats d'études phonétiques pour expliquer les asymétries phonologiques, le repérage des frontières, ou pour établir des échelles de sonorité, et de manière plus générale, les phonologies ont cherché à démontrer, dans l'élaboration des modèles phonologiques, le rôle organisationnel de la syllabe. Mais toutes ces études, tant au niveau de la substance, que de la forme, n'ont pas encore mis au grand jour d'éléments pertinents qui pourraient appuyer l'existence phonétique, phonologique et psychologique d'une unité syllabique. (lin-the-conclu) 4. Nous avons analysé comment réagissaient les utilités et les profits d'équilibre ainsi que le prix de la terre suite à des variations des variables exogènes. Nous avons montré, en particulier, que les variables proprement spatiales telles que le coût de transport domicile-travail, le coût de transaction inter-firmes ou la fréquence des déplacements pour acheter des biens et services avaient un impact déterminant mais différencié sur les différentes variables d'équilibre. Ainsi en ouvrant la boîte noire que constitue le CBD, nous avons montré que ce dernier ne pouvait se réduire à un point et que les interactions entre CBD et individus (chômeurs et employés) permettait d' obtenir des résultats pertinents. (éco-art-conclu)

2. Adjectifs évaluatifs non axiologiques **(relation à une norme)**	**Résultat / classique**	1. Suite à la vérification du fonctionnement du modèle, et notamment l'efficacité de l'implémentation du guidage du comportement émis par la représentation distribuée (simulation 1), nous nous intéresserons à sa capacité à produire des comportements différenciés (simulation 2). Ces simulations nous amènerons à considérer le formalisme connexioniste écologique comme un moyen de rendre compte de ce multi déterminisme de l'apprentissage. Par ailleurs, nous pensons que la validation d'un modèle connexioniste nécessite de vérifier sa capacité à répliquer certains résultats classiques. Nous nous appuierons, pour cela, sur les résultats obtenus par Bandura et Jeffery (1973) sur la dégradation de performance entre représentation construite et comportement produit. (psy-the-intro)
	Modèle / classique	2. Nous proposerons de dépasser cette contrainte, en nous inspirant de l'idée du formalisme écologique développée en vie artificielle (Cecconi, Nolfi & Parisi, 1990 ; Parisi, 1997) pour développer nous même un modèle dont les contraintes d'apprentissage seront définies par l'environnement social et/ou physique. Tout en maintenant les mêmes propriétés que celles des modèles connexionistes classiques, ce formalisme offre la possibilité de prendre en compte non seulement les processus impliqués pour l'individu, mais de considérer ses interactions avec l'environnement. (psy-the-intro)
	Résultat / classique	3. Suite à la vérification du fonctionnement du modèle, et notamment l'efficacité de l'implémentation du guidage du comportement émis par la représentation distribuée (simulation 1), nous nous intéresserons à sa capacité à produire des comportements différenciés (simulation 2). Ces simulations nous amènerons à considérer le formalisme connexioniste écologique comme un moyen de rendre compte de ce multi déterminisme de l'apprentissage. Par ailleurs, nous pensons que la validation d'un modèle connexioniste nécessite de vérifier sa capacité à répliquer certains résultats classiques. Nous nous appuierons, pour cela, sur les résultats obtenus par Bandura et Jeffery (1973) sur la dégradation de performance entre représentation construite et comportement produit. (psy-the-intro)
	Théorie / classique	4. Nous avons ensuite présenté, dans le chapitre II, différentes méthodes utilisées dans la littérature pour résoudre des écoulements bidimensionnels de la théorie classique des jets de fluide parfait. Notre propre méthode de résolution est ensuite développée. Elle est basée sur la résolution d'un problème aux limites par transformation conforme du domaine du plan physique de l'écoulement dans un plan de calcul (disque ou demi-disque

	Problème / classique	unité). La validation expérimentale du modèle à parois virtuelles est proposée. Lors de l'étude numérique de ce cas particulier d'écoulement, un problème mixte aux limites à quatre zones, simplement symétrique, doit être résolu sur le cercle unité. Faute d'autres résultats numériques pour apprécier l'intérêt de notre méthode, et avant de passer à des configurations plus complexes nécessitant la résolution d'un problème mixte sans symétrie, la validation expérimentale a été nécessaire. (med-the-intro) 5. En effet, l'expérience a largement démontré que l'agencement tridimensionnel précis des atomes est un facteur essentiel au fonctionnement des protéines comme enzymes ou comme partenaires d'associations spécifiques. C'est pourquoi le " problème du repliement " est plus que jamais à l'ordre du jour : en témoigne la construction récente par IBM d'un superordinateur, *Blue Gene*, dédié à ce problème. Ce problème classique est peut-être le plus important de la biologie moléculaire : prédire la structure tridimensionnelle d'une protéine à partir de sa séquence d'acides aminés, faisant ainsi le lien entre le gène et la structure. (bio-art-intro)
	Classique / phénomène	6. Nous interpréterons ce classique phénomène de transfert dans les termes d'une focalisation de la conscience morphosyntaxique des sujets français sur la forme au détriment de l'usage. Les apprenants chercheraient à reproduire la séquence "auxiliaire + participe passé" du français et négligeraient les conditions d'usages des temps de l'anglais. On peut supposer que cette centration sur la forme au détriment de l'usage provient de l'absence d'un enseignement de l'aspect dans la grammaire scolaire du français. Plus précisément, la distinction entre le passé composé à valeur d'accompli du présent, qui se traduit par un present perfect anglais, et le passé composé à valeur aoristique, qui se traduit par un prétérit anglais, ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique à l'école primaire et au collège. (lin-art-conclu)
	Critère / classique	7. Il est difficile de faire la synthèse d'une synthèse. Nous allons pourtant nous y employer. Dans la première partie, notre but était de consolider certaines bases théoriques, en observant de près des notions que nous utilisions avec une mauvaise conscience scientifique. La première notion est celle de variable linguistique. Nous avons délaissé le critère classique de synonymie - deux façons de dire la même chose - pour appliquer systématiquement le critère d'identité du fonctionnement structural. Nous avons constaté que ce critère fonctionnait mal dans plusieurs cas de figure, que nous avons précisés.

	Analyse / classique	Nous voudrions ajouter toutefois que ce critère est inévitable. (lin-hdr-conclu)
		8. La méthode de test du nombre de facteurs dynamiques proposée dans ce papier a l'avantage d'être fondée sur la procédure standard de l'analyse factorielle classique et d'être très simple à mettre en oeuvre. Toutefois, il importe de souligner que la procédure standard fournit des estimateurs qui ne sont pas asymptotiquement efficaces en présence d'autocorrélation, et doivent donc être considérés comme des estimateurs préliminaires. Dans ce papier, après avoir fixé le nombre de facteurs à retenir à l'aide du test proposé, nous avons choisi de modéliser la dynamique des diverses composantes du modèle, et d'utiliser ensuite le filtre de KALMAN pour obtenir dans une deuxième étape des estimateurs asymptotiquement efficaces. (éco-art-conclu)
	Approche / classique	9. Ainsi, même dans la situation symétrique d'une industrie composée de firmes faiblement hétérogènes, le comportement agrégé peut présenter une forte variabilité (cf. KIRMAN [1993] ; ORLÉAN [1995] ou KELLY [1994]). A la différence des approches classiques de la diffusion, la répartition des firmes entre les technologies ne converge pas vers un vecteur de proportions invariant mais présente des fluctuations persistantes, voire des changements qualitatifs forts à des moments aléatoires de l'histoire. Ces " cascades " sont liées à l'hétérogénéité des agents et à la présence de rendements croissants d'adoption. La multiplicité d'équilibres s'accompagne d'une dissonance entre l'intérêt privé des firmes et le bien-être collectif qui est commune aux travaux en économie des standards et aux modèles. (éco-art-conclu)
	Résultat / classique	10. Au total, cette étude montre que la construction d'images mentales lors de l'apprentissage de liste DRM augmente la mémorisation et la restitution des informations sans pour autant renforcer la production de faux rappels ou de fausses reconnaissances. En outre, le bénéfice de la consigne d'imagerie sur les performances de mémorisation des mots présentés est conforme aux résultats classiques qui rendent compte de l'effet renforçateur du double codage sur l'organisation des éléments à apprendre (Paivio, 1991). Quant à l'absence d'effet significatif de la consigne d'imagerie sur la réduction des faux rappels et des fausses reconnaissances, deux explications peuvent être avancées. (psy-com-conclu)
	Méthode / classique	11. Dans la démarche des méthodes classiques de traduction automatique, les codes préexistent aux messages : toute la difficulté consiste alors à recevoir correctement un message, dans une phase d'analyse, pour en recréer correctement un nouveau, dans une

		phase de génération, la notion de correction étant définie par la compatibilité des messages avec les codes linguistiques. La force, et la faiblesse, des systèmes basés sur les règles tient dans leur réductionnisme : en tant que modèle mathématisé des réalités langagières, leur fonctionnement est relativement contrôlable ; en tant que simplification de ces mêmes réalités, ils en intègrent difficilement la complexité, puisque la définition linguistique du transcodage met en jeu, nous l'avons vu avec la notion d'idiome, une succession de filtres difficilement systématisable. (tal-the-conclu)
	Fonction / crucial	1. La TopoI est donc essentielle dans la cellule, notamment pour l'élimination des supertours négatifs en aval de l'ARN polymérase, ce qui évite la formation de boucles R. Par ailleurs, il a été démontré que le domaine de fixation du zinc de la TopoI était capable d'interagir avec la sous-unité ' de l'ARN polymérase, ce qui pourrait suggérer que la TopoI soit localisée en aval de l'ARN polymérase au cours de la transcription pour éliminer les boucles R . La TopoI remplit donc au moins 2 fonctions cruciales dans les cellules bactériennes : le maintien d'un niveau adéquat de superhélicité de l'ADN nécessaire à tous les processus vitaux de la cellule, et l'élimination des boucles R pour assurer le couplage transcription traduction. (bio-the-intro)
	Résultat / encourageant **Résultat / encourageant**	1. Les premières tentatives de traduction *automatique* se sont révélées médiocres, les traductions obtenues résultant essentiellement d'un transfert lexical des unités à l'aide de dictionnaires bilingues. La tâche du traducteur ainsi que la somme des connaissances requises pour une traduction avaient été considérablement sous-estimées. Par la suite, les premiers résultats *encourageants* ont été obtenus en limitant le champ d'application de la traduction. (lin-the-intro) 2. La seconde application traitée dans ce chapitre ne fait pas apparaître de problème mixte, mais simplement un problème de Dirichlet. Il s'agit de l'étude de voiles souples en présence d'un mât. La voile est considérée comme étant non poreuse et inélastique. Elle se déforme sous l'action du vent pour atteindre une position d'équilibre qui est déterminée. Ce type d'écoulement (avec sillage épais et présence du mât) n'est pas traité dans la littérature, et il existe très peu de résultats expérimentaux avec sillage décollé. Des expériences en soufflerie ont donc a nouveau été rendues nécessaires afin de valider nos résultats. Les résultats sur les voiles souples sont très encourageants. (med-the-intro)

	Résultat / encourageant	3. Sur un modèle simple de fantôme simulant des mélanomes d'indices de Breslow différents, nous avons montré que la spectroscopie de réflectance diffuse permettait de discriminer deux épaisseurs différant d'1 mm et ce, pour une gamme d'épaisseurs variant de 2 à 6 mm. De plus, une simulation numérique a montré qu'une discrimination plus fine était envisageable, par pas de 0,5 mm, sur des épaisseurs de l'ordre du millimètre. Ces résultats préliminaires encourageants nous ont incités à réfléchir à l'élaboration d'un protocole clinique qui viserait à évaluer par spectroscopie bimodale toute lésion pigmentaire suspecte prête à être excisée. L'objectif serait alors de corréler les mesures spectroscopiques à la classification anatomo-pathologique d'abord en termes de malignité puis en termes d'indice de Breslow, dans le cas des mélanomes. Il faudra en particulier tester la robustesse de la méthode aux variations inter-individuelles d'intensité de pigmentation et de géométrie des lésions. (med-the-conclu)
	Elément / majeur **Facteur / majeur**	1. La syllabe n'est pas toujours considérée comme étant l'élément majeur de l'organisation rythmique du langage. En effet, traditionnellement, les langues sont divisées en deux types : les " syllabed-timed " et les " *stress-timed* " (Pamies Bertrán, 1999 ; Lacheret-Dujour et Beaugendre, 1999). Les premières possèdent une organisation rythmique basée sur un principe de chronométrage syllabique, tandis que les deuxièmes sont plutôt des langues pour lesquelles le rythme se fonde sur un chronométrage accentuel. Dans les secondes, les unités rythmiques se suivent de manière à ce que le laps de temps qui sépare les syllabes soit le plus uniforme possible. Bien que ces deux types d'organisations possibles du rythme diffèrent, ils se réfèrent tous deux au découpage syllabique des langues, même si ce n'est effectivement pas le seul facteur pris en compte. (lin-the-intro) 2. Le mode d'organisation industrielle d'un grand nombre d'industries de réseaux (télécommunications, transport, énergie...) est soumis depuis une vingtaine d'années à de profondes réformes. Ces dernières comportent à la fois une dimension réglementaire et structurelle. Au coeur de ces réformes se trouve l'ouverture à la concurrence de tout ou partie de ces industries. Les raisons de ces réformes sont multiples, mais le progrès technique en constitue probablement un facteur majeur, en réduisant progressivement le champ des activités continuant à relever du monopole naturel. (éco-art-intro) 3. Le concept *d'intelligence générale,* popularisé et formalisé par Spearman (1904) dans sa

	Notion / majeur	théorie des deux facteurs, s'est rapidement imposé comme une notion majeure en psychologie de l'intelligence. Grâce à la technique d'analyse factorielle qu'il avait lui-même imaginée, Spearman met en évidence, outre des facteurs spécifiques aux épreuves qui composent ses batteries de tests, l'existence d'une composante commune qu'il appelle facteur général. Il considère ce facteur comme la manifestation d'une énergie mentale, ou, plus concrètement, comme l'aptitude à la perception de relations et à l'éduction de corrélats. (psy-art-intro)
	Problème / majeur	4. Les dépressions de l'adolescent représentent un problème majeur de santé publique par leur fréquence, par la gravité de leur retentissement personnel et social, et par le risque élevé de rechutes et de récidives. La dépression, les idées et les tentatives de suicide sont fortement associées chez les adolescents dont le suicide est la deuxième cause de mortalité (Chabrol, 2001). L'étiologie des dépressions et des comportements suicidaires de l'adolescent est complexe. Ils apparaissent comme des voies finales communes intégrant des facteurs multiples dont la combinaison est singulière à chaque sujet : ce déterminisme multifactoriel fait participer habituellement une association, dans des proportions diverses, d'événements de vie négatifs, de facteurs familiaux négatifs, comme la dépression parentale, une discorde conjugale ou des troubles de la relation parent-enfant et de facteurs liés à la personnalité de l'adolescent. (psy-art-intro)
	Problème / majeur	5. Ainsi constitué, un système AAC permet à un patient lourdement handicapé de communiquer avec son entourage par écrit ou par oral. Néanmoins, le problème majeur de ces systèmes de suppléance réside, comme on peut s'en douter, dans la lenteur de la composition des messages. La tâche de saisie est généralement longue (1 à 5 mots par minute en moyenne) et extrêmement fatigante pour les patients. (tal-art-intro)
	Fonction / majeur	6. On pointe ici clairement les limites de ce genre d'analyse. Pour autant, il faut aussi porter au jour ses apports. Tout ne se réduit pas à la singularité d'une situation, d'un contexte particuliers, uniques et jamais renouvelés. Poussé à sa limite, ce mode de raisonnement contraindrait à ne traiter que des faits actuels et à refuser de construire des faits virtuels, dont nous avons montré la fonction majeure dans l'analyse scientifique. C'est le rôle même du chercheur en sciences sociales que de dégager des structures qui ont un degré de généralité telle qu'on peut les invoquer pour expliquer les mécanismes propres, non à une situation particulière, mais à une classe de situations. (sed-art-conclu)

	Elément / majeur	7. Les dispositifs de liaison école/collège sont "institués" à une majorité écrasante. Même si elles profitent de temps en temps d'enseignants particulièrement mobilisés et donc moteurs, les acteurs premier et second degrés se trouvent plutôt devant une tâche imposée par la hiérarchie et qui n'est pas forcément reconnue et évaluée à sa juste valeur dans les investissements personnels qu'elle suppose. Concernant les projets, on a donc le plus souvent un catalogue d'actions sans lendemain, peu évalué ou pas du tout. Cette situation n'est pas propice à la construction d'une cohésion véritable d'équipe, donc au dépassement des clivages culturels qui en est un élément majeur. (sed-com-conclu)
	Nouveau / modèle	1. La première partie de cette synthèse est consacrée à l'élaboration et à l'illustration d'un cadre d'analyse pour des textes entiers, principalement produits dans le contexte de l'apprentissage de l'écrit. Dans la deuxième partie, les questionnements sur les niveaux de structuration des textes et le jeu des marques formelles se poursuivent avec la mise en relation de nouveaux modèles et la focalisation sur un objet textuel la définition dans des corpus de textes scientifiques ou techniques. La troisième partie prend la forme d'une réflexion sur trois thèmes doublement significatifs. (lin-hdr-intro)
	Nouveau / modèle	2. Dans ce mémoire, nous allons nous intéresser aux sillages épais et aux jets qui ont fait l'objet de nombreuses études depuis la fin du siècle dernier et qui entrent dans le cadre général des écoulements bidimensionnels de fluide parfait. L'écoulement est, de plus, considéré comme étant irrotationnel et stationnaire et le fluide incompressible et non pesant. Le modèle des sillages de Helmholtz (zone à pression constante et vitesse nulle) est le modèle de base pour représenter les écoulements décollés en considérant ces hypothèses. Des relevés expérimentaux ayant montré que cette méthode sous-estimait nettement les efforts de traînée, de nouveaux modèles plus complexes ont donc été développés. (med-the-intro)
	Nouveau / modèle	3. Cette étude purement expérimentale permettra effectivement de mieux appréhender la vision de la structure cohérente d'une part, et son évolution d'autre part, dans une couche cisaillée rendue plus complexe par la présence de la recirculation. L'écoulement décollé derrière une marche descendante étant un cas-test courant pour les simulations numériques, cette banque de données ainsi que la distribution des différentes grandeurs cohérentes obtenues permettront de valider les simulations numériques instationnaires et, à long terme, d'aider à la construction de nouveaux modèles de turbulence prenant en

		compte l'aspect instationnaire des phénomènes en présence. (med-the-intro)
	Nouveau / phénomène	4. Les notions de dépendance pathologique et d'addiction doivent l'engouement dont elles sont l'objet à l'extension prise par la consommation de drogues dans les pays occidentaux ces dernières décennies. Le phénomène de la toxicomanie n'est pas nouveau, et s'inscrit dans un ensemble de conduites de consommation excessive aux effets plus ou moins pathologiques jusqu'à l'addiction avérée : l'alcoolisme, le tabagisme, le jeu pathologique, les troubles des conduites alimentaires (anorexie, boulimie), les surconsommations médicamenteuses, en particulier de psychotropes, mais aussi certaines conduites suicidaires et/ou de prise de risque. (med-art-intro)
	Problème / nouveau	5. Nous observons, pour notre part, acteur engagé dans le champ de l'éducation spécialisée, que ce thème prend une dimension croissante dans les préoccupations des professionnels -l'augmentation des demandes de formation continue à propos de cette question l'atteste- et qu'elle pose aux professionnels des problèmes nouveaux. L'accueil et la prise en charge de ces jeunes semblent rendre obsolètes certaines modalités traditionnelles de l'action éducative et contraindre les acteurs, quel que soit leur niveau opérationnel, à repenser profondément leur action (tal-the-intro)
	Nouveau/ problème	6. Les textes par leur mouvement même donnent une figure à ce que c'est que penser avec les mots, à ce que c'est que l'articulation entre le déjà pensé, l'apparition du nouveau, l'occulté par la marche même, le dialogue avec les autres, l'apparition de nouveaux problèmes... Ce n'est que relativement récemment que l'on ne s'occupe pas que des idées des philosophes et des découvertes des savants, mais aussi de leur style, de l'allure de leur discours. Bref non pas tant de ce qu'ils disent que de la façon dont l'allure de leurs textes dessine des figures, des façons d'exister de leur objet comme de la relation de leur parole à celle des autres. (lin-art-conclu)
	Nouveau / critère	7. Le niveau conventionnel de mesure de l'activité productive est, nous l'avons dit, celui sur lequel il est possible de s'entendre à titre d'objectif commun pour tous les membres de l'organisation puisqu'il garantit la prise en compte des intérêts de chacun. Il se décrypte alors ici à partir de l'indicateur " valeur ajoutée ", celui qui permettrait une possible prise en compte simultanée des intérêts des propriétaires, de ceux des salariés et de ceux de la collectivité par opposition à la catégorie " résultat net " qui nous amène à ne plus voir le salaire que sous l'angle d'une charge à minimiser. Précision que le contenu des nouveaux

		critères de gestion (en lui-même discutable) nous importe moins que la nature de la démarche engagée : contester au patronat. (éco-art-conclu)
	Résultat / nouveau	8. Si l' hypothèse d'assurance complète est acceptée , cela signifie que les mécanismes informels de solidarité, de crédit entre familles et l'épargne individuelle permettent d'effectuer les transferts contingents assurant les ménages contre les risques idiosyncratiques. Mais il semble que ces mécanismes ne soient pas suffisants car les ménages qui ne participent pas au métayage ne sont pas parfaitement assurés alors que les métayers le sont. Ce résultat empirique nouveau nous dirige vers plusieurs voies de recherches qu'il semble intéressant de poursuivre et notamment celle concernant le rôle et l'interaction entre contrats formels incomplets et transferts informels comme mécanismes de partage des risques lorsque les marchés sont incomplets. (éco-art-conclu)
	Nouveau / critère	9. Des ébauches de discours alternatifs existent et les développements sur les nouveaux critères de gestion en sont un exemple [Bocarra P (1983), (1985)], [Lojkine J. (1996)], [Louchard J.- C. (1995)]. Un autre langage est logiquement possible (voire souhaitable) parce que le critère de vérité n'épuise pas toutes les dimensions de la discussion. On parle alors d'un travail de ré-interprétation des situations vécues, celui qui donne à voir autre chose en partant d'un autre point de vue. (éco-art-conclu)
	Résultat / satisfaisant	1. La seconde partie de notre travail est consacrée à la comparaison des capacités prédictives des processus ARFIMA, de la marche aléatoire et des modèles structurels habituellement retenus dans la littérature (Cf. MEESE et ROGOFF [1983]). Les résultats que nous obtenons suggèrent qu'à un horizon temporel de un mois les prévisions issues de la modélisation ARFIMA " battent " systématiquement celles issues d'une simple marche au hasard pour toutes les séries considérées. A plus long terme, les processus ARFIMA supplantent la marche aléatoire pour le change canadien et les modèles structurels fournissent des résultats satisfaisants en ce qui concerne les taux de change italien et français. (éco-art-intro)
	Résultat / satisfaisant	2. Les résultats attendus ne sont donc que partiellement satisfaisants. Toutefois, ils ne remettent pas directement en cause la relation entre humour et compétence sociale mais révèlent les problèmes méthodologiques rencontrés tout au long de cette recherche. Tout d'abord, des problèmes méthodologiques se sont posés lors de l'opérationnalisation de la variable humour. Nous ferons à ce propos trois remarques : *a*) la forme de l'humour

	Résultat / satisfaisant	évaluée est graphique, or, dans les interactions sociales, il s'agit essentiellement d'humour verbal (notons d'ailleurs que certains enfants ont fait parler les personnages à l'aide de bulles) ; *b*) certains enfants peuvent être jugés " pas drôles " non pas parce qu'ils manquent d'humour mais parce qu'ils ne savent pas dessiner et être " drôles " par ailleurs ; *c*) nous nous sommes heurtés, comme tous les chercheurs travaillant sur l'humour, à la production de l'incongruité qui est généralement spontanée et suggérée par les éléments situationnels ; *d*) nous n'avons évalué les compétences humoristiques qu'une seule fois. (sed-the) 3. Nous avons conduit l'évaluation du système, plus précisément l'évaluation du modèle de langage du moteur de prédiction de mots, en mesurant le taux d'économie de saisies sur un corpus de test. Les résultats sont satisfaisants, le taux d'économie de saisies est d'environ 55% pour une liste de 9 propositions et d'environ 50% pour une liste de 5 propositions. Une analyse des contributions respectives des différents modules montre que les contributions du modèle utilisateur et du module de prédiction morphosyntaxique, même si bien réelles, sont dominées par la contribution principale provenant de la prédiction brute basée sur les fréquences d'usage du lexique général (plus de 45 % du taux d'économie de saisies pour 5 propositions). (tal-art-conclu)
	Résultat / significatif **Etude / significatif**	1. Les premières recherches furent marquées par la publication d'un mémorandum de Warren Weaver (1949), de la Fondation Rockefeller 3, qui proposait de s'inspirer de paradigmes hérités de la théorie de l'information (Claude Shannon, 1949) et des modèles issus de la cryptographie. Henri Zinglé (1993) résume ainsi les questions développées par Weaver : " a) l'ambiguïté lexicale peut, selon lui, être résolue en tenant davantage compte du contexte ; b) l'étude des fondements logiques du langage devrait permettre de mieux appréhender le passage d'une langue à l'autre ; c) des résultats significatifs pourraient être atteints avec une approche statistique et en tirant notamment parti des méthodes de décryptage utilisées durant la seconde guerre mondiale. " (tal-the-intro) 2. A partir d'une présentation des études significatives dans le champ de l'apprentissage de la conduite, au regard des recherches récentes menées au Laboratoire Interrégional des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC) sur les conducteurs et leur formation, nous montrerons les enjeux d'une prise en compte par les Sciences de l'Education des questions relatives à l'apprentissage de la conduite et nous baliserons les pistes de recherches qui nous paraissent plus particulièrement intéressantes dans le

	Résultat / significatif	domaine. (sed-com-intro) 3. Les objectifs de notre étude ont été : 1 / de construire, à partir d'un étude qualitative, un instrument d'évaluation des stratégies d'adaptation aux sentiments dépressifs approprié à l'adolescent ; nous avons préféré ne pas utiliser le COSTS car cet instrument, *a priori* non adapté à l'évaluation des stratégies d'adaptation aux sentiments dépressifs chez l'adolescent non clinique, n'a pas permis d'obtenir des résultats très significatifs dans les deux études qui l'ont utilisé (Baron et de Champlain, 1986 ; Baron et Labrecque, 1988) ; 2 / de dégager par analyse factorielle les composantes principales de ces stratégies d'adaptation ; 3/ de comparer l'utilisation de ces composantes chez les filles et les garçons ; 41 d'évaluer par une analyse de régression les relations entre ces composantes et l'intensité de la symptomatologie dépressive, d'une part, et des idées suicidaires, d'autre part. (psy-art-intro)
	Elément / significatif	4. Quant aux activités scientifiques et techniques, malgré les instructions officielles pour l'école primaire qui envisagent avec prudence le recours à la simulation informatique pour illustrer certains phénomènes, nous n'avons relevé aucune donnée nous permettant d'en tirer des éléments de réflexion significatifs. Le point essentiel qui nous semble à retenir, et sur lequel nous allons largement revenir dans le chapitre suivant, porte sur les recommandations concernant les précautions d'usages en cas de recours à la simulation avec des élèves. (sed-com-conclu)
	Principal / résultat **Principal / problème**	1. En guise d'introduction, nous commencerons par présenter les principaux résultats concernant l'apprentissage du prétérit anglais par de jeunes Anglais, puis nous essayerons de cerner les conditions spécifiques caractérisant l'apprentissage de la morphologie verbale dans le cadre scolaire. Ensuite, nous proposerons une analyse contrastive des temps du passé en anglais et en français afin d'observer les secteurs de complexité potentielle pour les apprenants francophones. Enfin, nous présenterons une étude exploratoire de l'acquisition du prétérit anglais dans des textes écrits par des apprenants francophones. Nous la complèterons par une expérimentation construite à partir des hypothèses déduites de l'observation des formes verbales dans ces textes. (lin-art-intro) 2. Le principal problème de LFG vient du fait que la f-structure contient deux structures en une (nos représentations sémantique et syntaxique) et qu'elle ne permet pas de distinguer simplement les unités sémantiques des unités syntaxiques, alors que les deux ne se

		correspondent pas une à une. Ce point (fondamental) mis à part, on peut adopter, à des modifications mineures près telles que l'introduction de la notion de champ, le formalisme de LFG pour modéliser l'interface syntaxe-morphologie, comme nous l'avons fait dans [C19]. (lin-hdr-intro)
	Principal / qualité	3. Une des principales qualités de TAG, que GUST a tenté de préserver, est la grande simplicité du formalisme. Seules deux opérations de combinaison des structures élémentaires sont possibles en TAG : la substitution, reprise des grammaires de réécriture hors-contexte, et l'adjonction, qui permet un traitement élégant des modifieurs et des dépendances non bornées. A toute dérivation d'une phrase par une grammaire TAG (c'est-à-dire à toute combinaison de structures élémentaires donnant une phrase), on peut associer un arbre de dérivation dont chaque noeud renvoie à une unité lexicale de la phrase et à la structure élémentaire choisie pour la représenter et chaque branche indique le type de combinaison entre les deux structures élémentaires qu'elle relie. (lin-hdr-intro)
	Caractéristique / principal	4. Cet article analyse successivement chacune de ces extensions. Pour ce faire, nous revenons, dans la Section 2, sur le modèle de base de discrimination par un monopole, modèle que nous adaptons au cas où les consommateurs ont des demandes unitaires pour le bien. L'intérêt d'un modèle à demande unitaire vient du fait qu'il offre un caractère pédagogique certain, capturant les caractéristiques principales du problème de discrimination tout en offrant suffisamment de flexibilité pour être adapté et étudié dans les environnements plus complexes qui sont le sujet de notre étude. (éco-art-intro)
	Caractéristique / principal	5. Deux caractéristiques principales sont communes à l'ensemble de cette littérature : la nécessité de poser des conditions ad-hoc pour s'assurer de la préservation de la qualité de l'environnement au cours du développement économique et un comportement des ménages quelque peu " passif ", au sens où la qualité de l'environnement intervient uniquement comme une externalité négative dans la fonction d'utilité des ménages. (éco-art-intro)
	Question / principal	6. La recherche doctorale présentée dans ce mémoire porte donc sur l'apport des outils informatiques, conçus à des fins de simulation, dans les expositions scientifiques pour enfants. Notre question principale est de déterminer si ce type de dispositif médiatique, destiné à donner une représentation de la réalité et dont on ne peut faire l'économie pour aborder certains domaines de connaissances, présente un intérêt au plan cognitif pour le

		jeune public visiteur. (sed-the-intro)
	Facteur / principal	7. Nous avons choisi de nous intéresser à ce dernier organe pour deux raisons principales. Tout d'abord, parce que l'incidence des cancers cutanés est en constante augmentation depuis plusieurs décennies. En effet, dû à l'engouement des sociétés occidentales pour le teint hâlé et les loisirs en extérieur, on assiste ces dernières années à une forte augmentation de l'incidence des cancers de la peau car le rayonnement ultraviolet en est le facteur étiologique principal, qu'il soit d'origine naturelle (le soleil) ou d'origine artificielle (lampes à bronzer). Dans ces pays où les populations à peau claire sont majoritaires, le cancer de la peau est celui qui a la plus forte incidence. L'intérêt d'utiliser les différents types de spectroscopie en dermatologie serait d'améliorer la sensibilité et la spécificité du diagnostic en fournissant au clinicien des informations spectrales complémentaires de son appréciation visuelle. (med-the-intro)
	Principal / théorie	8. Il existe deux types de sillages et les études sont à chaque fois différentes. Les sillages minces, tout d'abord, sont dus essentiellement à la présence dans l'écoulement de profils peu épais à faible incidence. Ils sont émis au bord de fuite de l'obstacle et consistent en une zone de glissement provenant des couches limites extrados et intrados. Parmi les principales théories traitant ce type de problèmes, nous pouvons citer la théorie de la ligne portante de Prandtl ou celle des nappes tourbillonnaires de Couchet-Mudry. Les sillages épais, quant à eux, proviennent d'obstacles sur lesquels décolle la couche limite. On parle donc d'écoulements décollés. (med-the-intro)
	Principal /fonction	9. La protéine Dps se lie de façon non spécifique à l'ADN, et sa principale fonction est de le protéger pendant les périodes de stress, dont la phase stationnaire . Alors que seulement 6000 molécules de Dps sont présentes chez *E. coli* en phase exponentielle, près de 200 000 molécules ont été dénombrées en phase stationnaire, ce qui en fait la protéine la plus abondante de la cellule. (bio-the)
	Principal / facteur	10. Le relâchement de l'ADN en phase stationnaire est alors favorable à la transcription des gènes ^{S}-dépendants. En effet, même en phase stationnaire, ^{S} ne représente que 30% de la quantité du facteur sigma végétatif ^{70}, et un des principaux facteurs discriminants pour la transcription des gènes entre ^{70} et ^{S} est le degré de superhélicité du promoteur. La diminution de superhélicité permet ainsi d'activer les gènes essentiels à la survie en phase stationnaire , et permet donc l'adaptation des bactéries aux conditions de carences. (bio-

		the-intro)
	Résultat / principal	11. Nous avons tenté de pallier une limite importante de la technique en IRMf qui concernait la tâche utilisée. Même si un consensus parait pour l'instant improbable, cette étude nous a permis de montrer que les tâches "classiquement" utilisées n'ont pas toutes le même "pouvoir" de dominance. Nous avons notamment pu remarquer que des variables psycholinguistiques telles que la valence d'imagerie ou émotionnelle des mots pouvait moduler la dominance hémisphérique du langage. A la suite de cette étude comportementale, nous avons réalisé une étude en IRMf en utilisant ces tâches. Deux résultats principaux se dégagent de cette étude IRMf : (i) concernant la représentation inter-hémisphérique, les deux tâches choisies induisent une latéralisation prégnante et (ii) concernant la représentation intra-hémisphérique, ces tâches permettent de mettre en évidence les aspects sémantiques et phonologiques du langage classiquement décrits dans la littérature. (lin-com-conclu)
	Facteur / principal	12. Soulignons surtout que la dynamisation des usages visible notamment à travers la dynamique d'écriture se fait très progressivement et par étapes : le groupe M1 prenant appui sur les usages en 2005 et le groupe L3 en 2006 s'appuyant sur l'activité du groupe M1. Les transformations se font à la fois dans une continuité et dans une rupture, cette dernière s'appuyant sur un ou plusieurs facteurs facilitateurs. Il nous semble que le facteur principal pour transformer les attitudes des usagers d'une année sur l'autre, d'un groupe à l'autre, est le facteur temps : temps d'appropriation et d'utilisation de la plate-forme (ce qui correspond ici au nombre de semaines de stage, même si l'usage déborde les stages), mais aussi temps de maturation (passage de Licence 3 à Master 1, d'un stage opérationnel à un stage stratégique) et temps d'investissement personnel (nombre d'heures passées sur l'EN). (sed-com-conclu)
	Phénomène / principal	13. En l'absence d'un autre événement contemporain et susceptible d'opérer les mêmes transformations, la réduction des risques et plus particulièrement la généralisation des traitements de substitution en France doivent être tenues comme étant le phénomène principal à l'origine de la réduction des SD et des autres indicateurs indirects des conséquences de la consommation d'héroïne entre 1994 et 1998. (med-art)
	Principal / facteur	14. Nous avons abordé dans ce chapitre les principales notions de bases indispensables à la compréhension du fonctionnement de la chaîne de réception d'un téléphone portable.

		A partir de différentes approches théoriques, et en nous appuyant sur l'architecture hétérodyne la plus couramment employée, nous avons mis en évidence les principaux facteurs de limitations intervenant au sein d'un récepteur. Parmi ceux-ci, le bruit de fond se révèle l'effet le plus sensible, en dégradant directement la qualité de réception. Les phénomènes non linéaires, causes de distorsion harmonique, de compression ou de désensibilisation, ont été mis en évidence dans le cas d'une réception accompagnée de signaux brouilleurs. (ele-the-conclu)
	Approche / essentiel	1. La société attend des travailleurs sociaux qu'ils soient en mesure sinon de résoudre, du moins de contenir, d'encadrer, de canaliser la violence des jeunes. S'il existe dans les discours politiques ou techniques quelques polémiques, il semble qu'il y ait dans notre société un assez large consensus. Peu ou prou, tout le monde s'accorde à penser que l'approche éducative est essentielle et qu'il revient aux acteurs des dispositifs socio-éducatifs, (établissements de l'Aide Sociale à l'Enfance, Instituts de rééducation, Maisons d'enfants à caractère social, Services de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et quelques autres) de la mettre en oeuvre dès lors que la famille est défaillante ou empêchée[5]. Cette approche est conçue dans le dessein d'éduquer et de protéger ces jeunes, acteurs de violence mais aussi souvent eux-mêmes victimes de violence. (sed-the-intro)
	Caractéristique /essentiel	2. La première section présente le modèle et calcule le revenu et le taux d'inflation d'équilibre dans les n pays de l'Union, qui dépendent à la fois de la politique monétaire et des politiques budgétaires NNN2. La caractéristique essentielle est que les contrats de salaires sont formés ex ante (avant de connaître la valeur des chocs aléatoires), tandis que les politiques monétaire et budgétaires sont formulées après avoir pris connaissance de ces chocs, ce qui motive leur inconséquence temporelle. Il se pose également un problème de coordination des politiques budgétaires, car i) les différents pays de l'Union produisent des biens imparfaitement substituables qui sont consommés par l'ensemble des agents (type " modèle scandinave "), et ii) les fonctions de demande dépendent d'un effet de compétitivité. Les autorités budgétaires sont donc incitées à exporter leurs problèmes chez le voisin, tant du point de vue de l'offre que de la demande. (eco-art-intro) 3. Selon notre hypothèse de travail, la conceptualisation métaphorique est le facteur essentiel sous-jacent à la phraséologie et à certaines dénominations terminologiques en

	Facteur / essentiel	LSP. Les résultats que nous avons déjà obtenus dans le cadre d'un projet de recherche portant sur la communication cellulaire (biologie cellulaire) appuient cette hypothèse (Vandaele, 2000; Vandaele, 2002a; Vandaele, 2002b). (lin-com-intro)
	Phénomène / essentiel	4. La présente étude, qui se situe dans la ligne des expériences de Vinter et Perruchet (1999, 2000), s'en différencie notablement par son adaptation à des enfants retardés mentaux. Si chez les individus tout-venant, les effets d'apprentissage implicite semblent stables dans le temps, il peut en être différemment chez des enfants avec RM. De fait, bien que l'apprentissage implicite soit un phénomène essentiel à la mise en place de toutes sortes d'adaptations comportementales dans les débuts du développement en particulier (Perruchet et Vinter, 1998), il apparaît surprenant de constater à quel point ces processus profitent apparemment peu aux individus avec un retard mental important. (psy-art-intro)
	Caractéristique / essentiel	5. Bien que présentant une réactivité assez limitée, l'une des caractéristiques essentielles d'H2O2 est sa réactivité spécifique avec les résidus cystéine ou méthionine des protéines (Gilbert, 1990). L'oxydation d'une cystéine par H2O2 entraine la formation d'un acide sulfénique (Cys-SOH). Celui-ci peut réagir avec une autre cystéine pour former un pont disulfure, ou s'oxyder en acide sulfonique (Cys-SO2H) ou sulfinique (Cys-SO3H). (bio-the-intro)
	Question / essentiel	6. L'ensemble de ces données pose toutefois plusieurs questions essentielles. Dans quelle mesure peut-on définir les compétences numériques précoces ? Si tel est le cas, quelles en sont les bases cérébrales ? A un degré plus complexe, comment les capacités d'inhibition évoluent-elles au cours du développement de l'enfant et comment interagissent-elles avec les autres fonctions cognitives pour contrôler et régler les rapports de compétition entre les stratégies perceptives (visuo-spatiale par exemple) et numériques. Enfin, quelle est la dynamique spatio-temporelle des réseaux cérébraux mis en place chez l'adulte qui seraient la trace neuro-fonctionnelle de ce développement cognitif ? (un peu comme les fossiles offrent des traces de l'évolution). (bio-the-intro)
	Fonction / essentiel	7. La possibilité que les êtres vivants soient modifiés par l'environnement, et que ces modifications soient transmises, n'implique pas pour autant un retour au lamarckisme, avec l'idée que le moteur de l'évolution est dans la capacité interne des organismes à s'adapter à leur environnement. L'hérédité épigénétique, telle qu'elle est connue aujourd'hui, ne touche que le niveau d'expression des composants macromoléculaires et

		pas leur structure, et n'est qu'à courte durée de vie (quelques générations au maximum). Chez les végétaux, les mécanismes épigénétiques ont pour fonction essentielle d'inactiver les éléments génétiques envahissants comme les virus : il s'agit bien d'une réponse de l'organisme à une caractéristique particulière de son environnement ; en faire le principal moteur de l'évolution serait hardi ! (bio-art-conclu)
	Notion / fondamental	1. Pour instruire ses élèves, le professeur doit maîtriser les notions fondamentales de sa discipline, créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous et être capable de concevoir, de préparer, de mettre en oeuvre et d'évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel. De plus, depuis la mise en place en 1987 d'objectifs dans les programmes de sciences physiques, une place beaucoup plus importante est donnée au suivi des écarts entre les résultats pédagogiques attendus et obtenus par les professeurs (Caillot, 1994). L'enseignant doit s'attacher " à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus " (Ministère de l'éducation nationale, 1997a). (med-the-intro)
	Nouveau / problème	2. Pourtant, malgré les efforts considérables réalisés par les constructeurs pour rendre plus propres les gaz d'échappement des automobiles, un nouveau problème a été soulevé : l'automobile rejette un gaz à effet de serre : le CO2. Alors que durant des années, et au fil des normes Euro I, II, III ce produit de combustion n'avait pas été réglementé, le dioxyde de carbone vient de se voir attribuer une norme antipollution, l'Euro IV. En effet, suite au protocole de Kyoto ratifié en 1997, et devant le risque d'effet de serre lié à la production de dioxyde de carbone, la commission Européenne et l'industrie Européenne Automobile (à travers l'ACEA: Association des Constructeurs Européens d'Automobile) se sont engagées, le 29 Juillet 1998, à réduire les émissions de CO2 (med-the-intro)
	Approche / original	1. Dans différentes approches, des pragmaticiens ont proposé de substituer d'autres ontologies et d'autres opérations mentales à celles des logiciens mais n'ont encore jamais proposé d'alternatives formalisées et donc pas non plus de nouvelle unité théorique d'analyse ni de formes nouvelles de compositionnalité du sens linguistique. De nombreux sémanticiens, définissant des approches originales, cherchent également à isoler les

		valeurs que les contraintes linguistiques du français grammaticalisent, mais leurs observations de données semblent parfois guidées par une conception ontologique préalable à leurs analyses. (lin-art-intro)
	Facteur / déterminant	1. Ces dernières années, différents travaux ont tenté de mettre en évidence des corrélations entre CMI déterminées avec la technique standardisée du NCCLS et évolution clinique chez l'homme, pour les infections à levures. Néanmoins, de nombreux facteurs interviennent dans l'évolution clinique d'une infection fongique, en dehors des facteurs intrinsèques au champignon. Parmi ces facteurs on trouve la pharmacocinétique de l'antifongique et les interactions avec les autres thérapeutiques, la maladie sous-jacente et en particulier le statut immunitaire de l'hôte, le site et la sévérité de l'infection, la virulence du micro-organisme en cause. Dans certaines situations ces facteurs sont plus déterminants pour l'évolution clinique du patient que les valeurs de CMI. De ce fait la constatation d'une CMI basse ne prédit pas toujours l'efficacité thérapeutique. A l'inverse une CMI haute est souvent un facteur prédictif d'échec du traitement. Pour les infections à champignons filamenteux, les travaux sont encore peu avancés. (bio-the-intro)
	Elément / déterminant **Facteur / déterminant**	2. Plusieurs travaux ont été menés en ce sens sans fournir d'éléments déterminants généralisables sur les facteurs susceptibles de conditionner des choix ou des restrictions en faisant appel à la substance des unités sonores en contexte immédiat ou proche. Nous retiendrons les travaux de Lindblom *et al.* (1984), le modèle ICP de Berrah *et al.* (1995) et celui de Redford et al. (2000). Les deux premiers sont totalement ancrés dans la substance, le troisième fait appel, presque essentiellement, à des propriétés formelles des structures lexicales et syllabiques. (lin-the-conclu) 3. Le modèle développé expose les effets de variations démographiques sur la dette extérieure, dans un cadre à générations imbriquées, à partir d'un calcul d'optimisation intertemporelle. En négligeant de nombreux autres facteurs déterminants, nous avons alors estimé D'ampleur de ces effets sur la dynamique de la dette extérieure. Le vieillissement de la population japonaise expliquerait pour partie l'accumulation d'excédents courants par ce pays, tandis que la population relativement plus jeune (par rapport au reste du G7) des Œuvre expliquerait l'endettement de ce pays. (éco-art-conclu)

	Elément / fondamental	1. Lors du dernier cycle conjoncturel qu'ont connu et que connaissent encore les pays industrialisés, devant la difficulté à expliquer la majeure partie des fluctuations observées, une attention toute particulière a été portée aux facteurs financiers et aux liens entre la sphère réelle et la sphère financière. Le rôle des imperfections financières du marché des capitaux sur la propagation et l'amplification des chocs, en particulier monétaires, a été ainsi mis en avant. Ainsi, à côté d'un canal traditionnel, appelé canal monétaire (liquidité-taux d'intérêt), certains économistes mettent en valeur des frictions sur le marché des capitaux comme élément fondamental de transmission et de propagation de chocs monétaires. (éco-art-intro)
	Question / fondamental	2. Dans une perspective coût-bénéfice, autant le coût est aisé à déterminer, autant le bénéfice attaché à la prévention est difficile à évaluer. Une des méthodes les plus fréquemment employées afin d'évaluer le bénéfice privé d'une réduction de risque est le consentement à payer prôné par Jones-Lee [1974]. Dans cette optique, la question fondamentale posée aux in- dividus est de savoir combien ils sont prêts à payer pour réduire leur risque l. On n'aurait bien évidemment pas à leur poser la question s'ils supportaient euxmêmes globalement leur propre risque puisque leurs choix effectifs de prévention donneraient automatiquement la réponse. (eco-art-intro)
	Problème / fondamental	3. Cette étude poursuit donc des objectifs à la fois pratiques et théoriques : d'abord, faire un état de l'art des techniques d'alignement, nombreuses, variées et souvent sophistiquées ; mais surtout donner une vision critique de ces techniques par la mise en lumière des problèmes fondamentaux posés par le bi-texte, cet objet linguistique d'un genre " nouveau ", si mal connu, et pourtant vieux comme la pierre de Rosette (Véronis in Véronis, 2000 §1). (tal-the-intro)
	Critère / fondamental	4. Le résultat des simulations est plus proche de l'organisation syllabique d'une langue naturelle, tant au niveau des structures lexicales, que des structures syllabiques. Mais si le modèle ESS est capable de simuler des lexiques à partir d'un lexique initial généré aléatoirement, il ne modélise pas l'émergence de la syllabe (ce que prétend faire le modèle de Berrah) et n'est donc pas adapté pour simuler l'émergence du langage. Bien sûr, le critère méthodologique fondamental d'évaluation des modèles théoriques de prédiction des structures sonores (phonologique ou syllabique) est la comparaison des simulations avec les données typologiques d'un large échantillon de langues naturelles.

		(lin-the-conclu)
	Critère / fondamental	5. Bien sûr, le critère méthodologique fondamental d'évaluation des modèles théoriques de prédiction des structures sonores (phonologique ou syllabique) est la comparaison des simulations avec les données typologiques d'un large échantillon de langues naturelles. Mais selon la théorie « Frame, then Content « la syllabe a sa place dans une phonologie qui rendrait compte non seulement du développement des structures sonores de la langue maternelle, mais aussi de l'émergence du langage du point de vue phylogénétique. (lin-the-conclu)
	Concept / fondamental	6. Les enseignants et les étudiants évoquent des difficultés liées à l'apprentissage des concepts fondamentaux et des modes de raisonnement en informatique, comme le montre le second facteur : est-il possible d'opérationnaliser efficacement le « déclic « évoqué dans la classe 1 ? –Quel rôle joue l'ordinateur, élément milieu didactique (Balacheff 2006) ? –Les méthodes pédagogiques utilisées ne facilitent pas les apprentissages de la programmation (cf. classe 2) : en quoi les savoirs informatiques présentent-ils une complexité propre nécessitant des réponses didactiques pertinentes ? –Les divers interlocuteurs partagent l'idée du caractère prescriptif des enseignements : il s'agit in fine pour tout titulaire du DUT d'être capable de mettre en œuvre des comportements parfaitement adaptés aux besoins des employeurs (cf. facteur 3). (sed-com-conclu)
	Résultat / fondamental	7. Cet article analyse le consentement à payer d'un individu ayant à sa disposition la possibilité de se couvrir face à un risque de nature financière par le biais d'une assurance de marché. Notre modélisation nous permet de retranscrire un des résultats fondamentaux de l' analyse prônée par Ehrlich et Becker et qui consiste à dire que le consentement à payer d'un individu risconeutre est toujours égal à celui d'un riscophobe complètement assuré. Ce résultat intuitif par nature indique que l'individu pleinement assuré n'a en quelque sorte plus à " s'occuper " de son risque. Un deuxième résultat intéressant est que le consentement à payer d'un individu complètement assuré peut être supérieur à celui d'un riscophobe qui n'a pas la possibilité de s'assurer. Ce résultat, paradoxal et contre intuitif à première vue, n'est pas dénué de sens. (éco-art-conclu)
	Notion / difficile	1. Dans la langue française, la liaison a une longue histoire derrière elle dont nous avons retracé les grandes lignes dans la section 1.1. De plus, ce phénomène concerne des secteurs disciplinaires divers que nous avons illustrés par le biais de quelques définitions

	Question / difficile	prises dans différentes spécialités (*cf* section). En dépit de l'ensemble des définitions dont nous disposons, il s'avère difficile d'en proposer une totalement satisfaisante dans le cadre de notre travail sur le développement. La principale difficulté à laquelle nous sommes confrontée est liée au nécessaire recours à la notion de mot pour circonscrire ce phénomène. Or, cette notion est difficile à définir à l'oral et peu accessible à des enfants qui n'ont aucune connaissance de l'écrit. (lin-the-conclu) 2. En guise de conclusion, rappelons tout d'abord que les Langues Contrôlées sont encore avant tout l'expression d'un savoir-faire en documentation technique, très proche de celui exprimé par les guides de rédaction technique. Cependant, ces Langues Contrôlées ont déjà fait l'objet de premières applications informatiques, qui ont permis de mieux qualifier leur inadéquation pour le TALN. A ce stade, les Langues Contrôlées apparaissent comme un sujet intéressant pour le TALN, du point de vue des applications comme d'un point de vue plus théorique, et ceci bien que, ou parce que, les Langues Contrôlées posent au TALN des questions difficiles (*e.g.* critères de construction d'une Langue Contrôlée, prise en compte du multilinguisme par une Langue Contrôlée). (tal-the-conclu)
	Différent / méthode **Différent / approche**	1. Dans certain cas, cette adaptation peut se révéler contraignante car elle supprime un degré de liberté qui aurait pu permettre l'optimisation du facteur de bruit des fonctions. Plus simplement, elle pose aussi des problèmes de validation des fonctions : les mesures effectuées avec un réseau d'adaptation imposé par le client ne permettant pas de remonter directement aux performances réelles du silicium sans avoir recours aux différentes méthodes « d'épluchage » complexes à mettre en œuvre. (ele-the-conclu) 2. Nous avons abordé dans ce chapitre les principales notions de bases indispensables à la compréhension du fonctionnement de la chaîne de réception d'un téléphone portable. A partir de différentes approches théoriques, et en nous appuyant sur l'architecture hétérodyne la plus couramment employée, nous avons mis en évidence les principaux facteurs de limitations intervenant au sein d'un récepteur. Parmi ceux-ci, le bruit de fond se révèle l'effet le plus sensible, en dégradant directement la qualité de réception. Les phénomènes non linéaires, causes de distorsion harmonique, de compression ou de désensibilisation, ont été mis en évidence dans le cas d'une réception accompagnée de signaux brouilleurs. (ele-the-conclu)

	Meilleur / modèle **Meilleur / résultat**	1. Par ailleurs, du point de vue des qualités prévisionnelles, on observe que la modélisation ARFIMA bat systématiquement la marche au hasard pour un horizon court, ce qui induirait que les variations des taux de change pour les séries caractérisées par une mémoire longue sont prévisibles. Bien entendu, pour les séries caractérisées par une absence de structure de dépendance, la marche au hasard reste le meilleur modèle de prédiction. Pour la série $/$ Canadien, on obtient un résultat remarquable, à savoir que quel que soit l'horizon retenu, la modélisation ARFIMA est supérieure, en termes prévisionnels, à la marche au hasard. On peut cependant penser que les deux marchés sont suffisamment liés pour pouvoir expliquer une telle prévisibilité. (éco-art-conclu) 2. Notre étude tend donc à montrer que la vitrectomie sans l'usage des microciseaux apporte de meilleurs résultats fonctionnels et moins de complications que la vitrectomie conventionnelle dans le traitement de la RPDP. Comme certains paramètres, tels que la durée de l'intervention, varient largement parmi les cas de RPDP, indépendamment de la technique utilisée , un nombre considérable de patients devrait être enrôlé dans une étude prospective pour démontrer statistiquement une différence entre les 2 techniques. (med-art-conclu)

Annexe 5.3 : Bibliothèque / Structures introductives

1. Formules pour introduire les collocations de démarcation :

Ces structures suivantes vous aident à insérer une collocation dans votre écrit.

L'introduction de la démarcation par des syntagmes verbaux introductifs

ce qui nous conduit à	
ce qui nous incite à	
ce qui nous oblige à/ on est obligé de	*+ Verbe démarcatif + Objet scientifique*
ceci nous amène à	
cela vient	

Ex : *cela nous oblige à* reconsidérer ce postulat

ceci nous incite à contester une hypothèse…

« ceci nous incite à contester l'hypothèse de » signifie que ce n'est pas le locuteur qui choisit de contester l'objet scientifique, mais que ce sont les faits ou les théories scientifiques qui amènent à ces conclusions.

Utilisation des pronoms relatifs :

Cela remet en cause l'idée selon laquelle …

Ceci *nous amène à nuancer les estimations selon lesquelles …*

Nous rejetons l'hypothèse selon laquelle …

La *difficulté théorique de réaliser des comparaisons nous conduit vers …*

La démarcation avec des modifieurs associés aux verbes démarcateurs[32] :

Démarcation totale	Démarcation partielle	Mise en discussion, en débat
Rejeter Abandonner Infirmer Contester Critiquer Récuser Réfuter Refuser Contredire Ecarter Invalider	Nuancer Relativiser	Discuter Questionner Réexaminer
Remettre en question - Remettre en cause Se démarquer S'éloigner de		

Tableau 1 : Classement sémantique des verbes de démarcation

- Soit l'adverbe peut atténuer la démarcation (*démarcation partielle ou neutre*) :

  remettre en cause **partiellement / quelque peu** une théorie

- Soit l'adverbe peut accentuer la démarcation (*démarcation totale*) :

  rejecter **totalement** une hypthèse

  critiquer **radicalement** *une hypothèse*

[32] CHAVEZ, I. (2007). La démarcation dans les écrits scientifiques : les collocations transdiciplinaires comme aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers, Mémoire de Master 2 FLE Recherche, ss.dir. C.Cavalla, Université Stendhal Grenoble 3 : Grenoble.

2. Expressions d'affiliation

Ces expressions repérées dans les écrits scientifiques vous permettent de se positionner par rapport à un autre auteur en revendiquant une filiation intellectuelle à son égard.

Elles vous aident à exprimer :

un appui terminologique	*nous reprendrons la notion de X développe par Y …*
	En suivant la terminologie de Fillmore …
de l'adhésion à un cadre théorique	*nous nous situons dans le cadre la théorie X …*
d'une reprise plus ponctuelle d'un modèle ou d'une théorie	*nous utiliserons le modèle X de Y pour traiter …*
	notre modèle s'inscrit dans la lignée de celui proposé par …

ANNEXE 6 : Lexiplus

- ***Ecrits universitaires :***

Les écrits universitaires sont définis comme des écrits élaborés dans un contexte académique par des spécialistes d'un domaine, des experts – traitant une problématique clairement posée à laquelle ils tentent d'apporter des réponses.

- ***Collocations :***

Une collocation est une association de deux unités lexicales fréquemment utilisées ensemble. Elle apparaît comme naturelle à l'oreille du natif et est constituée d'une base et d'un collocatif. La base garde son sens habituel, elle est choisie par le locuteur. Le collocatif a un sens métaphorique et son choix est opéré en fonction de la base pour en orienter le sens (Montagnon, 2007).

Exemple : avoir une peur bleue : une grosse peur.
↓ ↓
base collocatif

Les collocations peuvent être aussi appelées groupements usuels du fait de la fréquence de leurs éléments à apparaître ensemble comme : *passer un examen, lever une séance, grièvement blessé…*

- ***Collocations de démarcation :***

La démarcation pourrait alors recouvrir deux possibilités :

→être « *contre* », c'est-à-dire être dans la déconstruction des théories ou travaux d'autrui. Les verbes emblématiques de cette sous-catégorie pourraient être *« rejeter », « contester », ou « critiquer »*.

→être *« pour autre chose »*, c'est-à-dire être dans la construction d'une nouvelle théorie, idée. Les verbes emblématiques de cette sous-catégorie pourraient être *« proposer », « avancer », « risquer »* ou *« hasarder »* (Chavez, 2007).

Dans le cadre de notre travail, nous retiendrons seulement celles qui expriment la stricte démarcation, c'est-à-dire le *rejet (partiel ou total)* d'une idée, théorie ou hypothèse.

Par exemple : refuser une proposition

Construction verbale	Verbe	Déterminant	Nom
	↓	↓	↓
	Refuser	une	proposition
	(Verbe démarcateur)	*(Objet scientifique)*	

Collocations d'évaluation :

L'évaluation couvre l'ensemble des expressions permettant de traduire l'attitude ou l'opinion du scripteur vis-à-vis des objets ou des énoncés mis en scène dans son discours (Tutin & Cavalla, à paraître).

Par exemple : nouvelle méthode

Adjectif	Nom
↓	↓
nouvelle	méthode

On distingue 3 groupes d'adjectifs évaluatifs :

- ***Adjectifs axiologiques*** (jugement de valeur) : intéressant, pertinent, discutable, bon, mauvais
- ***Adjectifs non axiologiques***
  - ***Degré*** : **grande** quantité, **nombreux** problèmes
  - ***Comparaison*** : résultats **comparables**, **nombreux** problèmes
  - ***Importance*** : rôle **crucial**, **principal** problème
  - ***La nouveauté*** : **nouvelle** méthode, problème **classique**
  - ***La temporalité*** : travaux **récents**, concept **classique**
  - ***Autre*** : conclusion **paradoxale**

ANNEXE 7 : Liste des collocations de démarcation[33]

		ECO	LING	MED
1. Rejeter (50 occurrences)	Rejeter une hypothèse (34 occurrences)	33	0	1
	Rejeter une théorie (12)	11	1	0
	Rejeter un modèle (2)	2	0	0
	Rejeter une notion (2)	0	1	1
2. Nuancer (17)	Nuancer un résultat (5)	3	0	2
	Nuancer un modèle (théorique) (2)	1	1	0
	Nuancer un diagnostic (2)	2	0	0
	Nuancer une estimation (1)	1	0	0
	Nuancer une analyse (1)	1	0	0
	Nuancer une idée (1)	1	0	0
	Nuancer un argument (1)	1	0	0
	Nuancer une prédiction théorique (1)	1	0	0
	Nuancer une affirmation (1)	0	1	0
	Nuancer la fiabilité de (1)	0	1	0
	Nuancer des données (1)	0	0	1
3. Remettre en question (14)	Remettre en question un résultat (2)	0	2	0
	Remettre en question une théorie (2)	1	1	0
	Remettre en question un principe (1)	1	0	0
	Remettre en question une estimation (1)	0	1	0
	Remettre en question une évaluation (1)	1	0	0
	Remettre en question une tradition [théorique](1)	0	1	0
	Remet en question un modèle [théorique] (1)	0	1	1
	Remettre en question une idée (1)	0	1	1
	Remettre en question une hypothèse (1)	0	1	0
	Remettre en question la pertinence de (1)	1	0	0
	Remettre en question une prescription (1)	1	0	0

[33] Extrait de la liste de classements de collocations de démarcation de Chavez (Chavez, 2007 : 75)

	Remettre en question un système (1)	0	1	0
4. Remettre en cause (13)	Remettre en cause un résultat (2)	2	0	0
	Remettre en cause une conclusion (2)	2	0	0
	Remettre en cause une prédiction (2)	2	0	0
	Remettre en cause une hypothèse (1)	1	0	0
	Remettre en cause une analyse (1)	1	0	0
	Remettre en cause une thèse (1)	0	1	0
	Remettre en cause une approche (1)	0	1	0
	Remettre en cause un principe (1)	1	0	0
	Remettre en cause un mécanisme théorique (1)	1	0	0
	Remettre en cause une présupposition (1)	0	1	0
5. Discuter (13)	Discuter une hypothèse (3)	1	1	1
	Discuter un résultat (3)	1	1	1
	Discuter une idée (2)	1	1	0
	Discuter une notion (1)	0	1	0
	Discuter un exemple (1)	0	1	0
	Discuter la véracité d'une proposition (1)	1	0	0
	Discuter la pertinence d'une théorie (1)	0	1	0
	Discuter la validité d'un argument (1)	1	0	0
6. Abandonner (10)	abandonner une idée (5)	0	5	0
	abandonner une hypothèse (3)	2	1	0
	abandonner un point de vue (1)	0	1	0
	abandonner une notion (1)	0	1	0
7. Contester (9)	contester une hypothèse (2)	0	2	0
	contester une conclusion (2)	0	2	0
	contester un argument (1)	1	0	0
	contester le bien fondé d'une thèse (1)	1	0	0
	contester un principe (1)	1	0	0
	contester la pertinence du modèle (1)	0	1	0
	contester un résultat (1)	0	1	0
8. Contredire (7)	Contredire l'hypothèse (2)	0	1	1
	Contredire l'idée (1)	0	1	0
	Contredire des résultats (1)	1	0	0

	Contredire une loi (1)	1	0	0
	Contredire une analyse (1)	1	0	0
	Contredire une interprétation (1)	0	1	0
9. Critiquer (6)	Critiquer une hypothèse (1)	0	1	0
	Critiquer une théorie (1)	1	0	0
	Critiquer une affirmation (1)	1	0	0
	Critiquer une thèse (1)	0	1	0
	Critiquer une approche (1)	0	0	1
	Critiquer une présentation (1)	0	1	0
10. Infirmer (5)	Infirmer une hypothèse (2)	2	0	0
	Infirmer un résultat (1)	1	0	0
	Infirmer une règle (1)	0	1	0
	Infirmer une notion (1)	0	0	1
11. Récuser (5)	récuser un discours (2)	0	2	0
	récuser l'hypothèse (1)	0	1	0
	récuser une analyse (1)	0	1	0
	récuser une interprétation (1)	1	0	0
12. Relativiser (5)	Relativiser le postulat (1)	1	0	0
	Relativiser une thèse (1)	1	0	0
	Relativiser une notion (1)	1	0	0
	Relativiser une approche (1)	1	0	0
	Relativiser l'analyse de (1)	0	1	0
13. S'éloigner de (4)	s'éloigner d'un modèle (4)	3	1	0
14. Dépasser (4)	Dépasser une approche (2)	2	0	0
	Dépasser une vision (2)	2	0	0
15. Réexaminer (4)	Réexaminer une notion (3)	1	2	0
	Réexaminer une analyse (1)	0	1	0
16. Réfuter (4)	réfuter une thèse (2),	1	1	0
	réfuter une idée (1)	0	1	0
	réfuter une doctrine (1)	0	1	0
17. Réviser (4)	Réviser une conception (2)	0	2	0
	Réviser un point de vue (1)	0	1	0
	Réviser un postulat (1)	0	1	0

18. Se démarquer de (4)	Se démarquer d'une approche (2)	1	1	0
	Se démarquer d'un courant (1)	1	0	0
	Se démarquer d'une analyse (1)	1	0	0
19. Ecarter (3)	Ecarter une hypothèse (1)	1	0	0
	Ecarter une explication (1)	1	0	0
	Ecarter une conception (1)	1	0	0
20. Invalider (3)	Invalider une prédiction (1)	1	0	0
	Invalider une interprétation (1)	1	0	0
	Invalider une explication (1)	0	1	0

MOTS-CLÉS : collocations, positionnement, démarcation, production écrite, ScribPlus.

RÉSUMÉ

Nous nous intéressons particulièrement à l'enseignement et l'apprentissage des collocations exprimant le positionnement, parce que dans le cadre théorique de l'écrit universitaire, l'étudiant doit se forger une opinion personnelle et construire la spécificité de ses propres recherches en se basant sur ses lectures. Ce travail associe linguistique et didactique et il se trouve à la charnière de la linguistique textuelle et de l'informatique éducative. Notre séquence didactique exploite des descriptions linguistiques et les pistes pédagogiques développées dans d'autres études sur les écrits scientifiques et sur les aides logicielles à l'écriture.

KEYWORDS : collocation, positioning, demarcation, writing production, ScribPlus.

ABSTRACT

We are particularly interested in teaching and learning of collocations expressing the position, because in the theoretical framework of academic writing, the student has to form a personal opinion and build the specificity of its own research based on his reading. This work combines linguistic and educational and it is located at the junction of text linguistics and computer science education. Our teaching sequence uses linguistic descriptions and educational tracks developed in other studies on the scientific literature and aid to writing software.