

**STRATÉGIES D'ÉCRITURE
DANS LES COURS
DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE**

Rapport 2009-2010

Lucie Libersan

Robert Claing

Denis Foucambert

Juillet 2010



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE



COLLÈGE AHUNTSIC

le **grand** cégep de Montréal

CONTRIBUTIONS

Équipe de recherche

Lucie Libersan, professeure
Collège Ahuntsic, Département de français et de lettres

Robert Claing, professeur retraité
Collège Ahuntsic, Département de français et de lettres

Denis Foucambert, professeur
UQAM, Département de linguistique

Collaborateurs au CCDMD

Dominique Fortier, responsable du projet
Équipe de l'amélioration du français

Jean-Pierre Dufresne, chargé de projet
Équipe de l'amélioration du français

Emanuele Setticasi, chargé de projet
Équipe de l'amélioration du français

Autres collaborateurs

Danielle Arsenault, secrétaire

Suzanne Arsenault, secrétaire

Hélène Ouellette, secrétaire

Hélène Larue, réviseuse linguistique

REMERCIEMENTS

Nous tenons à témoigner notre plus vive reconnaissance à Lyne Boileau pour son appui indéfectible alors qu'elle était directrice des études au collège Ahuntsic, ainsi qu'à Bernard Dionne, directeur du CCDMD, pour l'intérêt qu'il a démontré à l'égard de notre projet et qu'il a suscité dans le réseau par ses multiples démarches.

Nous remercions également nos nombreux collègues de la formation spécifique qui ont répondu à notre enquête, ainsi que toutes les personnes – directeurs et directrices, conseillers et conseillères pédagogiques – qui ont contribué à établir le contact avec le personnel enseignant.

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien de la Direction de l'enseignement collégial (Direction des affaires universitaires et collégiales, MELS).

SOMMAIRE

Le présent rapport rend compte des travaux réalisés par Lucie Libersan et Robert Claing (avec la collaboration de Denis Foucambert, professeur à l'UQAM, et de l'équipe de l'amélioration du français du CCDMD), pendant l'année 2009-2010, dans le cadre du projet *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique*. Ce projet vise à fournir des outils pédagogiques afin d'aider les professeurs dont le français n'est pas la spécialité à encadrer des activités de rédaction dans leurs cours. Partant du principe selon lequel le genre textuel détermine les savoirs langagiers sollicités dans la pratique de rédaction, l'équipe de recherche a établi les bases d'une méthode propre à déterminer les structures linguistiques distinctives des différents genres en usage dans les cours en utilisant un modèle d'analyse et de traitement statistique mis au point par Jean-Paul Bronckart et une équipe de chercheurs de l'Université de Genève. La méthode a été appliquée à 15 genres apparaissant comme les plus représentatifs des pratiques d'écriture au collégial (compte rendu critique, correspondance d'affaires, résumé, rapport de laboratoire, rapport de stage, etc.). Les résultats de l'analyse linguistique et du traitement statistique font ressortir de façon satisfaisante les structures qui sont propres à ces genres. Grâce à cette recherche préalable et aux résultats qu'elle a fournis, le matériel pédagogique sera conçu sur la base de données fiables et objectives.

Nous rappelons dans ce rapport les origines du projet, ses objectifs, les principes pédagogiques qui le sous-tendent et résumons le cadre théorique dans ses grandes lignes. Nous y décrivons également les différentes étapes de la méthodologie adoptée (enquête dans le réseau, analyse des dossiers, collecte de textes, analyse linguistique des textes et traitement statistique des données), ainsi que les résultats de la recherche. L'ensemble des réalisations de l'année 2009-2010 permettra d'entamer la planification pédagogique dès la rentrée 2010.

TABLE DES MATIÈRES

| | | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | Introduction | 1 |
| 2 | Problématique | 3 |
| 2.1 | Rappel des origines du projet..... | 3 |
| 2.2 | Aperçu des besoins pédagogiques | 3 |
| 3 | Éléments pédagogiques et théoriques | 5 |
| 3.1 | Intentions pédagogiques | 5 |
| 3.2 | Le genre textuel..... | 7 |
| 3.2.1 | Pourquoi le genre? | 7 |
| 3.2.2 | Substrats théoriques | 7 |
| 3.2.3 | Genre textuel et valeur discursive des faits de langue..... | 8 |
| 3.2.4 | Genre textuel et configurations d'unités linguistiques (Bronckart et collab.)..... | 10 |
| 3.2.4.1 | Hypothèse et définition des textes archétypiques | 10 |
| 3.2.4.2 | Relevé des unités linguistiques et choix du corpus (textes archétypiques) | 11 |
| 3.2.4.3 | Traitement statistique | 12 |
| 3.2.4.4 | Résultats de l'analyse discriminante | 12 |
| 3.2.4.5 | Remarques..... | 13 |
| 4 | Objectifs de travail (2009-2010) | 17 |
| 5 | Méthodologie | 19 |
| 5.1 | Détermination des genres de textes..... | 19 |
| 5.1.1 | Enquête dans le réseau | 19 |
| 5.1.2 | Résultats de l'enquête..... | 19 |
| 5.1.3 | Genres retenus pour la recherche..... | 20 |
| 5.2 | Collecte de textes..... | 21 |
| 5.2.1 | Constitution du corpus..... | 21 |
| 5.2.2 | Préparation des textes | 22 |
| 5.3 | Sélection des variables et analyse linguistique | 23 |
| 5.4 | Conversion des données..... | 24 |
| 5.5 | Traitement statistique | 24 |
| 5.5.1 | Statistiques descriptives..... | 24 |
| 5.5.2 | Analyse discriminante | 25 |
| 5.5.2.1 | Méthodes d'analyse appliquées à l'analyse discriminante..... | 26 |
| 5.5.2.2 | Méthode observée pour le travail sur les genres | 26 |
| 5.5.2.3 | Méthode observée pour le travail sur les variables | 27 |
| 5.5.2.4 | Procédure d'analyse..... | 27 |

| | | |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 6 | Résultats | 31 |
| 6.1 | Distance entre les genres..... | 31 |
| 6.2 | Probabilités de classement des textes | 31 |
| 6.3 | Résultats des tests multivariés..... | 31 |
| 6.4 | Résultats des tests univariés..... | 31 |
| 6.5 | Configurations d'unités linguistiques sur la base des tests univariés | 31 |
| 7 | Discussion | 35 |
| 7.1 | Vers une transposition pédagogique des combinaisons d'unités | 35 |
| 7.1.1 | Interprétation discursive | 35 |
| 7.1.2 | Enjeux pédagogiques..... | 38 |
| 7.1.3 | Matériel projeté..... | 39 |
| 7.2 | Remarques sur les orientations méthodologiques | 40 |
| 8 | Conclusion..... | 43 |
| | Bibliographie | 45 |
| | Annexes | |
| I | Sommaire des tâches de Robert Claing et de Lucie Libersan (2009-2010) | 53 |
| II | Exemples de textes | 55 |
| III | Modes d'organisation discursive et unités linguistiques (Charaudeau, 1992) | 57 |
| IV | Genres conservés pour la recherche après l'enquête dans le réseau | 59 |
| V | Première liste des variables (n=88) et outils de relevé | 65 |
| VI | Variables conservées (n=76) après l'élimination des redondances | 67 |
| VII | Répartition de l'échantillon dans les genres - Analyse finale | 71 |
| VIII | Variables conservées dans l'analyse finale (n=36) - Résultats des tests multivariés (Lambda de Wilks)..... | 73 |
| IX | Résultats des tests F univariés - Significativité des variables pour chacun des genres | 75 |
| X | Combinaisons d'unités linguistiques pour les 14 genres..... | 79 |

1 INTRODUCTION

Fruit d'un partenariat entre le collège Ahuntsic, le CCDMD, le MELS et l'UQAM, le projet *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique* vise le perfectionnement d'habiletés de rédaction répondant aux exigences des études postsecondaires. Soucieux de cerner les enjeux communicatifs des différentes situations d'écriture propres au cursus collégial, nous avons mis l'accent sur les caractéristiques discursives et linguistiques des **genres de textes** en usage dans les cours. Cette approche se fonde sur un principe pédagogique selon lequel la situation de communication et les conventions propres au genre de discours déterminent la mise en œuvre des habiletés langagières.

Bien que le matériel pédagogique projeté se fonde principalement sur une observation des pratiques d'écriture dans la formation spécifique, il pourra éventuellement s'avérer utile dans les cours de la formation générale et dans les centres d'aide en français. Ce matériel prendra la forme de fascicules conçus pour une consultation autonome, ne nécessitant pas d'interventions en classe; les fascicules seront disponibles « à la carte », en format PDF, dans la section *Amélioration du français* du site du CCDMD. Destinés à accompagner des consignes d'écriture, les documents offriront des informations et des activités sur les **formes linguistiques les plus sollicitées par les différents genres de textes écrits dans les cours**. Les élèves pourront les consulter pour se préparer à la rédaction; les enseignantes et les enseignants, de leur côté, auront la possibilité de s'en inspirer pour orienter ou préciser leurs consignes. Comme il interviendra en amont de la correction, le matériel proposé servira à **attirer l'attention** sur des structures linguistiques et discursives et à **orienter la révision textuelle**. L'approche est donc **complémentaire** à celle qui préside au *Détecteur de fautes*¹ ou à des activités centrées sur la détection et l'autocorrection des erreurs les plus fréquentes.

¹ En ligne dans la section *Amélioration du français* du site du CCDMD.

2 PROBLÉMATIQUE

2.1 Rappel des origines du projet

Le projet est né à l'initiative de Robert Claing, qui, après 35 ans d'enseignement au Département de français et de lettres du collège Ahuntsic, souhaitait léguer à ses collègues de la formation spécifique du matériel pédagogique afin de les aider à encadrer les élèves dans leurs tâches de rédaction. Son initiative était portée par la conviction que la valorisation du français est « l'affaire de tous », conviction d'ailleurs défendue par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : le *Rapport synthèse sur l'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges* (2004, p. 30-31) affirme, en effet, que les mesures de soutien à la réussite, qui incluent inévitablement une certaine forme de soutien en langue, doivent mobiliser la communauté collégiale tout entière. Le principe d'une nécessaire collaboration entre les enseignantes et les enseignants de toutes les disciplines en ce qui a trait à la valorisation de la langue est d'ailleurs partagé par des spécialistes de la didactique du français au primaire et au secondaire (Chartrand et Blaser, 2009; Simard, 2001).

Étant donné la primauté de l'enseignement disciplinaire au collégial, le bon sens commande d'envisager la participation des collègues de la formation spécifique en fonction de l'importance relative de la langue écrite dans les différents programmes d'études, et non de s'attendre systématiquement à des interventions linguistiques tous azimuts. Le projet a donc été entrepris avec le souci que la contribution de la communauté collégiale soit **modulée en fonction des domaines de spécialité** – contribution plus ou moins importante selon la place accordée à l'écriture, de nature variable en fonction du genre de discours en usage. Il a paru évident en outre que la participation des enseignantes et des enseignants de la formation spécifique devait concerner la **valorisation** de la langue écrite, et non l'aide aux élèves éprouvant d'importantes difficultés d'écriture.

2.2 Aperçu des besoins pédagogiques

Le projet comblera des lacunes dans le matériel didactique actuellement disponible : outre des guides méthodologiques transdisciplinaires qui encadrent la démarche d'apprentissage dans son ensemble (*voir en particulier Dionne, 2008*), les enseignantes et enseignants de la formation spécifique disposent en effet de peu d'outils spécifiquement axés sur la rédaction propre aux différents domaines de spécialité. On constate du moins que la disponibilité d'outils récents est inégale d'une discipline à une autre : abondante, par exemple, en bureautique (Dufour, 2004;

Guilloton et Cajolet-Laganière, 2005; Lièvre, 2006; Vachon, 2003; Van Coillie-Tremblay et collab., 2006), plus rare dans les domaines scientifiques (*voir toutefois Boisclair et Pagé, 2004; Cajolet-Laganière et collab., 1997*). Par ailleurs, la place accordée dans les documents pédagogiques à l'aspect communicationnel de la rédaction et aux éléments langagiers qui y sont associés est soit relativement secondaire, le contenu linguistique se limitant souvent à des remarques normatives sur la construction des phrases, l'orthographe grammaticale ou, dans certains cas, la structure des textes, soit extrêmement exigeante pour les enseignantes et les enseignants dont le français n'est pas la spécialité, comme en témoignent des personnes ayant recouru au programme pédagogique conçu par Bergeron et Buguet-Melançon (1996)², qui a été diffusé dans des ateliers Performa. Quelques ouvrages offrent un rapport équilibré entre la description de phénomènes linguistiques et discursifs et le contenu disciplinaire; mentionnons le manuel de Clerc et Kavanagh (2006), destiné aux travailleuses et aux travailleurs de la fonction publique, qui met l'accent sur les intentions de communication et sur des stratégies d'écriture permettant de s'y conformer. Cependant, comme les ouvrages de ce type demeurent exceptionnels, ils ne couvrent pas l'ensemble des disciplines du collégial.

L'objectif du projet était donc d'offrir, à un éventail de disciplines aussi étendu que possible, du matériel **axé sur les paramètres de la communication et sur les structures linguistiques qui en découlent**. Il s'agissait en outre de proposer des documents pédagogiques accessibles au plus grand nombre. De là l'intention de produire des fascicules en format PDF, disponibles gratuitement en ligne sur le site du CCDMD; de là également le défi d'offrir du matériel à la portée des élèves autant que des enseignantes et enseignants dont le français n'est pas la spécialité, utilisable de manière autonome.

Le projet, soutenu par le collège Ahuntsic et le CCDMD dans un premier temps, a reçu par la suite le soutien direct du MELS sous la forme d'une subvention spéciale. En 2008-2009, Robert Claing a travaillé à titre d'auteur, tandis que Lucie Libersan occupait la fonction de chargée de projets au CCDMD. En 2009-2010, Robert Claing, retraité, a continué à travailler à temps partiel à titre de contractuel; Lucie Libersan, de retour au collège Ahuntsic, s'est consacrée à temps complet au projet. Le sommaire de leurs tâches respectives est présenté dans l'Annexe I.

² Selon l'expérience qu'en a faite Robert Claing, qui a donné ces ateliers dans les années 1990.

3 ÉLÉMENTS PÉDAGOGIQUES ET THÉORIQUES

3.1 Intentions pédagogiques

Inviter les enseignantes et les enseignants de la formation spécifique à participer à l'amélioration des habiletés en écriture ne revient pas à leur faire porter la responsabilité de la compétence en écriture dans son ensemble. Il ne saurait être question pour eux de ménager, dans leur planification pédagogique, des activités générales sur l'orthographe, la syntaxe ou le vocabulaire, encore moins d'encadrer un réapprentissage des bases de la grammaire chez des élèves en grande difficulté : les activités particulières à la remédiation demeurent la spécialité et la responsabilité des titulaires du cours de « mise à niveau » et du personnel œuvrant dans les centres d'aide en français. Ainsi, on imaginerait difficilement qu'une consigne pour la réalisation d'un travail de laboratoire en physique soit précédée, en classe, d'une révision générale du système des accords grammaticaux. Nul ne contesterait l'utilité et la pertinence de réviser l'orthographe dans un rapport de laboratoire ou dans toute autre production écrite; cependant, le décalage entre l'activité disciplinaire et le point de grammaire présenté hors contexte confine à l'absurde. On trouve pourtant ce type de décalage dans des manuels s'adressant aux disciplines de la formation spécifique : certains, parmi les plus estimables (Dufour, 2004; Cajolet Laganière et collab., 1997), offrent des guides théoriques sur la grammaire (catégories grammaticales, fonctions syntaxiques), des recommandations générales sur des difficultés orthographiques (homophones, accords particuliers), des prescriptions normatives (*évitez les termes familiers, les phrases doivent être simples, il faut accorder une attention particulière aux marqueurs de relation*), etc. Ces éléments ne sont pas nuisibles en eux-mêmes; ils ont cependant le défaut d'être génériques, donc de viser des habiletés trop larges pour que le transfert des apprentissages puisse faire l'objet d'une vérification systématique dans des activités de rédaction. Par ailleurs, les prescriptions normatives sont des énoncés d'intention sur les qualités que devrait posséder la langue – écrite en l'occurrence – dans sa forme idéale; cependant, elles n'illustrent généralement pas ce que sont, dans les faits, les formes considérées comme canoniques (les termes appartenant au niveau de langue exemplaire compte tenu de la situation de communication, par exemple), pas plus qu'elles n'instruisent sur la manière de les maîtriser³.

En fait, référer les élèves à des points de grammaire ou à des exercices structuraux ne peut être d'une grande utilité si ces connaissances et ces activités ne ciblent pas des cas susceptibles de

³ Ce texte est rédigé conformément aux rectifications orthographiques en vigueur.

se présenter de manière récurrente et significative dans des contextes d'écriture propres à la pratique disciplinaire. Les situations d'écriture au collégial sont l'occasion pour les élèves de parfaire leur compétence en langue écrite, compétence qui, loin d'être achevée après les 11 années de formation primaire et secondaire, est appelée à se développer tout au long de l'existence (comme le rappellent Chartrand et Blaser, 2009, p. 15). C'est en faisant l'expérience de situations de communication inconnues au secondaire et spécifiques des domaines de spécialité – rédiger des documents légaux dans les cours de techniques policières, par exemple –, ou encore, en redécouvrant des écrits familiers dont la forme et le contenu se complexifient au collégial, comme le rapport de laboratoire, que les élèves réinvestissent les habiletés déjà acquises et en développent de nouvelles : cela correspond à la progression *spiralatoire* des apprentissages décrite en détail dans S.-G. Chartrand (2008). Or, si une minorité d'élèves très performants peuvent évoluer en expérimentant des situations d'écriture de plus en plus exigeantes sans intervention particulière de la part des enseignantes et des enseignants, la majorité des élèves nécessitent un soutien pédagogique. De là l'intérêt de mettre l'accent, dans tous les domaines disciplinaires, sur les éléments langagiers associés au rehaussement des exigences, et ce, à toutes les étapes de la scolarité.

En bref, la conception *spiralatoire* des apprentissages définit le développement linguistique comme une série d'approfondissements plutôt que comme une accumulation de connaissances. Elle incite à fonder les activités de perfectionnement linguistique sur les conventions de situations de communication authentiques – partant, à tenir compte des exigences propres aux différents niveaux d'études. Une telle façon de faire semble plus stratégique que de répéter invariablement et sans discrimination des règles générales de morphosyntaxe dans l'espoir qu'elles finiront par être maîtrisées. C'est dans le but de fournir des outils **stratégiques** tenant compte de cette progression des apprentissages que nous avons fondé notre projet de matériel pédagogique sur des **genres de textes** et avons entrepris de **cibler** les **structures linguistiques** qui les caractérisent. Nous projetons pour cela de nous inspirer de séquences didactiques adoptant cette approche (*voir Chartrand, 2010; Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001*), tout en privilégiant des exposés théoriques et des activités d'apprentissage adaptés au contexte de l'enseignement collégial.

3.2 Le genre textuel

3.2.1 Pourquoi le genre?

Loin de se limiter au domaine littéraire, le concept de *genre de texte* désigne, selon les termes de S.-G. Chartrand (2008, p. 11), « une forme langagière, orale ou écrite, relativement conventionnelle et stable dans le temps et dans une culture donnée qui présente des caractéristiques de divers ordres », notamment communicationnelles (relatives à l'intention de communication), discursives (descriptive, argumentative, etc.), textuelles (relatives à la structuration de l'information) et linguistiques. Cette définition que nous adoptons s'éloigne sensiblement de la typologie textuelle de J.-M. Adam (1992), par exemple, qui réfère à la notion plus générale de type narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal, ou d'autres typologies similaires comme celle de J.-P. Bronckart (1985; voir la section 3.2.4). Le genre, comme le fait remarquer Chartrand (2008, p. 12), est une manifestation culturelle concrète que l'on reconnaît intuitivement (un roman, une dissertation, un rapport de laboratoire), par opposition au type textuel, qui est une abstraction et ne se retrouve généralement qu'au niveau de la séquence dans une production verbale. Comme le type textuel est un modèle théorique prototypique, il ne reflète pas la complexité d'un texte authentique (voir à ce sujet Canvat, 1994, p. 274). C'est pourquoi un texte est très rarement composé uniformément d'un seul type, mais résulte d'un « montage » complexe de plusieurs séquences typologiques; un roman, par exemple, peut être à dominante narrative, mais comporter des séquences descriptives, dialogales, voire explicatives ou argumentatives – ce serait le cas d'un roman à caractère polémique, par exemple. Comme nous souhaitons rendre compte de la complexité des pratiques d'écriture dans les cours de la formation spécifique, nous avons opté pour le genre comme unité d'analyse et comme domaine d'exploration pédagogique plutôt que pour le type textuel, ce qui ne nous empêchera pas de référer à la notion de *type dominant* (ou d'*organisation discursive dominante*) pour classer les genres dans des « familles », comme nous l'expliquons en 3.2.3.

3.2.2 Substrats théoriques⁴

Le souci d'établir un lien étroit entre l'enseignement-apprentissage de l'écriture et le genre de texte ou de discours est tributaire de la pensée de Lev Vygotsky (1997 [1934]). Il repose sur le principe selon lequel le développement du langage se réalise dans un cadre **social** permettant une interaction, un échange : l'apprenant s'approprie les « unités de signification » de l'entourage, qui à son tour structure cette appropriation. Le développement langagier ne peut

⁴ Nous reprenons ici des éléments du rapport de l'étude pilote (Libersan, 2009).

donc se faire qu'au sein de la communication : tout comme l'enfant qui apprend à parler, l'adolescent qui parfait ses habiletés langagières n'intègre pas, par exemple, le sens des mots (la base de la pensée pour Vygotsky) en étudiant des listes de vocabulaire, mais en échangeant dans un cadre communicatif dont les paramètres dépendent d'un contexte précis.

Le développement du langage est intimement lié au développement social; dans cette mesure, il est également lié à l'apprentissage de codes langagiers qui servent de repères culturels à la collectivité. Bakhtine (1984 [1979]), qui partage avec Vygotsky le principe du caractère fondamentalement interactif du langage, précise que l'échange verbal écrit ou oral se réalise toujours à travers un genre de discours, interface qui fournit le cadre conventionnel à l'intérieur duquel les membres d'une communauté reconnaissent la structure, voire le contenu des énoncés. Ainsi, de même que le très jeune enfant observe une différence entre le langage familial qui est d'usage dans la conversation intime et celui du conte et que cette distinction l'aide à décoder des messages, de même, les écoliers compétents apprennent à distinguer des structures, un vocabulaire, des règles pragmatiques propres aux différents domaines disciplinaires auxquels ils sont initiés. Les genres de discours structurent la parole humaine dans toutes les sphères de l'existence; pour Bakhtine, la question est à ce point fondamentale que, selon ses termes, « si les genres de discours n'existaient pas et si nous n'en avons pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible » (1984, p. 285).

3.2.3 Genre textuel et valeur discursive des faits de langue

L'idée que le genre de discours sert d'interface essentielle entre le système linguistique et son actualisation individuelle mettant en œuvre la volonté et l'intelligence (c'est-à-dire entre les concepts saussuriens de langue et de parole) est une question de sens commun. Il suffit pour s'en convaincre de penser à la difficulté que l'on éprouve à rédiger un texte très codifié, comme un procès-verbal, si l'on en ignore les conventions : il est clair alors que pour s'exprimer correctement dans cette situation particulière, la seule maîtrise du code linguistique est insuffisante et que des connaissances discursives et communicationnelles propres au genre sont nécessaires. Par ailleurs, on sait d'instinct que des genres répondant à des intentions de communication distinctes recourent à des « modes d'organisation » qui leur sont propres. Pour donner l'exemple de deux genres très contrastés (et d'une unité linguistique parmi d'autres), on peut remarquer que l'emploi de la personne grammaticale prend une valeur discursive différente

dans une lettre de recouvrement de dettes et dans un rapport policier (*voir l'Annexe II*). Dans le premier cas, il répond à la visée incitative du texte et est encadré par des codes sociaux précis : présence conjointe de la locutrice et de la destinataire, emploi d'un « nous » désignant l'entreprise, vouvoiement, formules de demande atténuée reléguant la deuxième personne – la destinataire – en position de complément plutôt qu'en position sujet (*Nous **vous** rappelons de bien vouloir effectuer ce paiement* plutôt que *Voudriez-vous effectuer ce paiement?*), etc. Dans le second cas, cet emploi répond à la visée descriptive du texte; la première personne – au singulier cette fois – désigne le locuteur qui rapporte des événements dont il a été témoin ou auxquels il a participé; on la retrouve typiquement en position de sujet d'un verbe référant à une action (*j'ai informé... , j'ai expliqué..., j'ai complété la signification du certificat d'analyse*, etc.); cette action est d'ailleurs décrite en termes objectifs, sans jugement de valeur (par comparaison, pensons, dans la lettre d'affaires, à la structure attributive et à l'adjectif révélant la disposition mentale du locuteur : ***Nous sommes fiers de vous compter parmi nos bons clients***). La deuxième personne, qui apparaît dans des passages au discours direct (absents bien sûr de la correspondance d'affaires), peut se retrouver en position de sujet et ne désigne jamais le destinataire du texte. Ces quelques remarques ne mettent pas en évidence toutes les différences discursives et linguistiques entre ces deux genres, mais suggèrent que des structures linguistiques similaires – les première et deuxième personnes, en l'occurrence – peuvent s'insérer dans des configurations qui leur confèrent une valeur distincte. Dans une approche discursive et communicative du texte, cette piste gagne à être explorée de manière systématique, puisqu'elle permet de comprendre que **la compétence rédactionnelle dépasse largement la seule maîtrise des structures morphosyntaxiques**.

C'est un principe qui est mis de l'avant notamment dans la *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau (1992). Cet ouvrage à vocation pédagogique décrit les faits de langue en fonction des enjeux communicatifs et des effets discursifs qu'ils produisent selon qu'ils apparaissent dans des modes d'organisation particuliers – énonciatif, narratif, descriptif et argumentatif. Parce que cette grammaire offre l'avantage de présenter les phénomènes de manière accessible, nous avons choisi de l'utiliser comme outil de référence et de nous inspirer, pour l'interprétation de nos données et la planification pédagogique, de la présentation des modes d'organisation discursive qui y est proposée. L'Annexe III propose un résumé, sous forme de tableau, des trois modes d'organisation conservés pour le projet (le mode narratif étant

exclu d'office parce qu'il n'est pas représenté dans notre corpus⁵) et des procédés linguistiques qui les caractérisent ainsi que de certaines unités susceptibles d'y être représentées. Ces notions feront l'objet d'une discussion plus détaillée au moment de la planification pédagogique; mentionnons simplement pour le moment que les modes d'organisation – énonciatif, descriptif, argumentatif – serviront, en quelque sorte, d'hyperonymes sous lesquels seront classés des genres à dominante discursive similaire (à l'exemple de Chartrand, 2008, qui réfère à des types textuels) et que les composantes de ces modes – interagir, s'impliquer, se distancier, localiser-situer, nommer, qualifier, expliquer, discuter – serviront à caractériser le rôle discursif des unités linguistiques présentes dans les combinaisons propres aux différents genres.

3.2.4 Genre textuel et configurations d'unités linguistiques

L'un des objectifs fondamentaux de notre projet était de cibler des unités linguistiques caractéristiques des genres de textes pratiqués dans les disciplines de la formation spécifique et d'en proposer, éventuellement, une interprétation discursive en fonction de leur combinatoire. Nous devons pour cela recourir à une méthode suffisamment rigoureuse pour déterminer les configurations d'unités linguistiques propres aux genres sans faire appel au jugement empirique, qui peut parfois se révéler trompeur en raison notamment de notre faible connaissance de certains genres; une étude réalisée par Jean-Paul Bronckart et une équipe de chercheurs de l'Université de Genève (1985) nous en a donné les moyens. Reposant entre autres sur des principes hérités de Vygotski et de Bakhtine, cette étude apporte en effet des preuves scientifiquement valables au postulat selon lequel des genres de textes particuliers (ou « types », selon leur terminologie) possèdent des caractéristiques morphosyntaxiques qui leur sont propres. Comme leur méthodologie y est décrite avec précision, nous avons accordé une attention particulière à leurs principes de classification des types textuels, à la méthode ayant servi au relevé des unités linguistiques dans le corpus de textes, aux analyses statistiques et à l'interprétation des résultats. En raison de l'importance qu'occupe cette étude dans notre cadre méthodologique, nous avons cru utile de nous y attarder dans le présent rapport⁶.

3.2.4.1 Hypothèse et définition des textes archétypiques

Pour l'équipe de J.-P. Bronckart, il s'agissait de montrer « qu'à des conditions de production différentes, suffisamment contrastées, [correspondaient] des types de textes différents et [que]

⁵ Selon Charaudeau, le mode narratif fait en effet intervenir un « conteur » s'adressant à un auditoire ou à un lectorat à qui il cherche à communiquer une vision ou une expérience du monde. Aucun texte de notre corpus ne sert cette visée discursive.

⁶ Nous reprenons ici des éléments du rapport de l'étude pilote (Libersan, 2009).

les conditions de production [permettraient] de prévoir les caractéristiques morphosyntaxiques du texte » (1985, p. 67). La première étape de la recherche consistait donc à déterminer ces conditions de production et à définir les types textuels correspondants. Une analyse préliminaire d'un corpus de 153 textes a permis de définir des types archétypiques (et des types intermédiaires, auxquels nous ne nous attarderons pas ici). Cette analyse révèle que les trois types archétypiques les plus fortement contrastés sont le discours en situation (DS), le discours théorique (DT) et la narration. Le discours en situation prend typiquement la forme d'un dialogue; on y trouve des références à des événements dont la connaissance est partagée par les interlocuteurs⁷; le but du DS étant l'interaction, on s'attend à y voir des marques déictiques des interlocuteurs (des pronoms de la 1^{re} ou de la 2^e personne, par exemple). Le discours théorique, quant à lui, se caractérise par une relative invisibilité du destinataire et des destinataires; il est dissocié de la situation de communication en ceci que l'on n'y trouve pas de marques du lieu et du moment de la communication (autrement dit, il est intemporel); le but du DT étant d'accroître les connaissances du ou des destinataires relatives à un domaine donné, on peut s'attendre à y retrouver des marques de procédés rhétoriques (des marqueurs de relation à valeur logico-argumentative, par exemple). La narration, enfin, se caractérise par une disjonction par rapport au moment de la communication : il s'agit pour le destinataire de raconter un événement qui n'entretient aucun lien avec le contexte dans lequel se trouve le destinataire. Comme le but de ce type discursif est de divertir en reproduisant la chronologie d'un événement fictif, on s'attend à y trouver des indices de la succession temporelle – adverbies de temps, compléments de phrase à valeur temporelle, etc.

3.2.4.2 Relevé des unités linguistiques et choix du corpus (textes archétypiques)

La seconde phase de l'étude consistait à préciser la grille d'analyse linguistique des textes. Sur la base d'étapes exploratoires préalables, une version finale de la grille comportant 27 unités linguistiques a finalement été établie (1985, p. 62). Comme la définition des types textuels était fondée sur « l'articulation entre les paramètres de l'interaction sociale et l'acte de production », l'équipe de recherche a conservé prioritairement les unités révélatrices des paramètres du contexte, c'est-à-dire les structures énonciatives ou textuelles. Des critères objectifs, à l'aide de listes fermées, ont été définis pour la délimitation des unités linguistiques et leur relevé dans les textes (précaution essentielle en l'occurrence, puisque le relevé devait être réalisé manuellement par des auxiliaires de recherche).

⁷ Par convention, le masculin est utilisé comme genre épïcène pour désigner les notions de *scripteur*, d'*interlocuteur*, de *locuteur* et de *destinataire* lorsqu'on y réfère de manière abstraite. Il ne s'agit donc pas d'une marque de discrimination envers les femmes.

Le corpus de textes archétypiques se composait de 150 textes (documents écrits ou transcriptions de dialogues), 50 de chaque type. L'analyse consistait à vérifier la validité de la classification à priori; la variable à contrôler était l'appartenance à un type archétypique et les variables explicatives, les 27 unités linguistiques de la grille. Il s'agissait également de distinguer les unités linguistiques discriminatives pour les trois types archétypiques.

Les occurrences des 27 unités linguistiques ont été relevées dans les 150 textes; les données recueillies à la suite de ce relevé ont été compilées sous forme d'indices calculés en fonction d'un référentiel pouvant varier selon les unités (nombre de mots ou nombre de verbes).

3.2.4.3 Traitement statistique

Afin de déterminer « des profils contrastés d'unités linguistiques, c'est-à-dire des ensembles de caractéristiques morphosyntaxiques simultanément présentes ou absentes, fréquentes ou rares, permettant de différencier les trois catégories définies *a priori* » (1985, p. 72), l'équipe de recherche a recouru à l'analyse factorielle discriminante, qui présentait l'avantage de mettre en corrélation la variable à contrôler (l'appartenance à l'un des trois types) et les variables explicatives (les 27 unités linguistiques). En établissant cette corrélation, il devenait possible de déterminer les combinaisons de variables qui discriminaient le mieux les trois catégories textuelles, de révéler l'existence des axes discriminants (ou facteurs) correspondant aux oppositions entre les trois types textuels, et enfin, de révéler, aux extrémités des axes, des constellations de variables, c'est-à-dire des systèmes multidimensionnels de variables ou d'unités linguistiques en interaction, opposant les types textuels les uns aux autres. Autrement dit, l'analyse discriminante devait fournir « un regroupement et une différenciation des textes qui les contiennent, et inversement un regroupement et une différenciation des textes en fonction des ensembles des unités [linguistiques] qui les caractérisent » (1985, p. 89). Cela devait permettre de valider les hypothèses de classification des unités et de contrôler l'efficacité de la classification des textes opérée sur la base des 27 variables.

3.2.4.4 Résultats de l'analyse discriminante

Les résultats de l'analyse discriminante attestent la relation entre l'appartenance à l'un des trois groupes et la configuration des 27 variables; elle révèle en effet, sur le plan factoriel, des constellations de textes archétypiques nettement formées autour de centroïdes représentant la moyenne des scores discriminants (1985, p. 94-95). L'opposition, représentée graphiquement

sur deux axes du plan factoriel, confirme que chacun des types s'oppose aux deux autres, donc qu'aucun des trois types n'est un cas intermédiaire entre les deux autres. L'analyse fait également ressortir des combinaisons d'unités linguistiques (relevées selon l'observation des oppositions sur les axes). On a ainsi constaté une opposition sur l'axe 1 entre le discours en situation (pôle négatif) et le discours théorique (pôle positif). Les unités qui contribuent le plus à cette opposition sont, pour le DS, les pronoms et adjectifs des 1^{re} et 2^e personnes, les déictiques temporels, l'auxiliaire *aller*, l'auxiliaire de mode et les phrases non déclaratives; pour le DT, les unités discriminatives sont la densité syntagmatique, les organisateurs argumentatifs, les phrases passives, les anaphores non pronominales, les anaphores pronominales et la densité verbale (1985, p. 91-92). L'axe 2, quant à lui, contraste le discours théorique (pôle positif) et la narration (pôle négatif). Les unités qui contribuent à cette opposition sont, pour la narration, l'imparfait et le passé simple, tandis que le présent, le futur et le passé composé distinguent le DT (1985, p. 92).

3.2.4.5 Remarques

La méthode adoptée par J.-P. Bronckart se révèle intéressante dans la mesure où elle permet de faire ressortir les unités linguistiques opposant les archétypes textuels. Les configurations obtenues grâce à l'analyse discriminante confirment les observations empiriques que l'on peut recueillir sur les différents types; l'intérêt de cette analyse, cependant, est de se fonder sur des critères objectifs et de présenter des profils des types textuels *en interaction*. Par exemple, on apprend sans surprise que le discours en situation se caractérise entre autres par l'emploi de pronoms et d'adjectifs de la première personne. Il est toutefois intéressant de savoir que ce trait s'oppose à une caractéristique du discours théorique. Celle-ci découle de la situation de communication; elle consiste à éviter toute référence au locuteur et à recourir à un style impersonnel. Selon les résultats de l'analyse discriminante, ce trait se réalise dans le discours théorique par des phrases passives, qui permettent d'éviter l'implication du locuteur dans la situation discursive, mais aussi par un recours fréquent aux anaphores pronominales (ou reprises par des pronoms personnels de la 3^e personne, des pronoms démonstratifs, possessifs, etc.), qui assurent la progression thématique. Ces informations prennent un relief particulier lorsqu'elles sont mises en opposition : l'analyse discriminante ne nous apprend pas que les pronoms de reprise sont absents du discours en situation (tout texte recourt aux pronoms de reprise); elle nous apprend toutefois que dans le discours théorique, ils prennent une importance particulière *par rapport* au discours en situation, où les pronoms déictiques, les pronoms personnels de la première personne, notamment, occupent une place plus importante. C'est

donc parce que cette méthode projette une image dynamique des types textuels qu'elle a été jugée pertinente dans le cadre du projet faisant l'objet du présent rapport. Il y a en effet tout lieu de penser que les caractéristiques des genres de discours ne sont pas acquises de manière absolue, mais par contraste avec d'autres genres; à ce titre, l'analyse discriminante offre une perspective tout à fait prometteuse sur le plan pédagogique. Mentionnons que l'efficacité de la méthode dans le contexte de notre recherche a été vérifiée préalablement, avec succès, dans une étude préliminaire réalisée en mai-juin 2009, sous la supervision de Denis Foucambert, professeur au Département de linguistique de l'UQAM (*voir Libersan, 2009*).

Il était toutefois évident que le cadre méthodologique nécessiterait quelques réaménagements. Tout d'abord, l'étude de Bronckart portait sur des types textuels très généraux, fortement contrastés, alors que notre projet s'intéresse à plusieurs genres de textes, certains assez proches les uns des autres, comme le rapport de recherche, le rapport de stage, le rapport de laboratoire, la dissertation, etc. (*voir la section 5.1.3*). Il était donc clair que la grille d'analyse utilisée par l'équipe de Bronckart ne comportait pas suffisamment de variables pour permettre des distinctions fines entre des textes présentant plusieurs points communs, et qu'en constituant notre propre grille, nous devions dans un premier temps intégrer un grand nombre d'unités linguistiques en les discriminant le moins possible.

La méthodologie posait un autre problème, corolaire dans une certaine mesure : l'étude de Bronckart opposait trois types textuels à l'aide de 27 variables; les résultats étaient donc relativement aisés à lire sur un plan factoriel – les trois types textuels s'opposant sur deux axes – si l'on compare à notre étude qui oppose, comme nous le verrons, 15 genres au moyen de 72 variables : s'il y a 15 genres, il y a donc éventuellement 14 axes à observer sur un plan multidimensionnel, si bien que la lecture et l'interprétation des données (les combinaisons de ces 72 variables sur les 14 axes!) représentent un défi de taille, non résolu à ce jour. Par ailleurs, le caractère discriminatoire des unités linguistiques est déterminé de manière exclusive par l'analyse discriminante classique : lorsqu'une unité apparaît comme distinctive d'un genre ou d'un type, elle l'est par opposition aux autres, de sorte qu'elle ne peut pas caractériser deux genres ou types à la fois. Or, comme nous cherchons à opposer des genres relativement proches, le caractère exclusif de cette discrimination peut se révéler embarrassant, d'autant que nous cherchons à en faire une utilisation pédagogique – ce n'était pas le souci de l'équipe de Bronckart : leurs objectifs initiaux étant d'ordre typologique, l'opposition des genres au moyen des 27 variables était une fin en soi, du moins à ce stade de leurs recherches. Ces réserves

soulevées, nous avons envisagé d'effectuer des aménagements méthodologiques et d'adapter, le cas échéant, la manière d'utiliser l'analyse discriminante. Ainsi, nous avons envisagé la possibilité que celle-ci serve surtout, dans un premier temps du moins, à vérifier la validité du classement initial des textes dans les différents genres (et non à vérifier la nature des oppositions sur le plan factoriel), et que les combinaisons d'unités soient déterminées sur la base des tests F univariés vérifiant le caractère significatif de la « représentation » des variables dans les différents genres. Quoi qu'il en soit, nous conservons les mêmes principes d'analyse textuelle et les mêmes hypothèses exploratoires.

4 OBJECTIFS DE TRAVAIL (2009-2010)

Notre projet se donne pour objectif de cibler des phénomènes linguistiques et discursifs dans les genres en usage dans la formation spécifique, objectif conforme aux principes de la progression dite « spiralaire » des apprentissages. Ce type d'approche incite à attirer l'attention des élèves sur les faits de langue et de discours en fonction des intentions de communication, des modes d'organisation propres à différentes situations de communication et des genres de textes. Afin de cibler les phénomènes en question, il était essentiel que nous nous dotions d'une approche méthodologique rigoureuse permettant une observation objective des corpus. L'étude de Bronckart et collab. (1985) nous fournissait un modèle adéquat, dont l'avantage était de permettre une approche exploratoire, sans hypothèse probabiliste quant au classement générique et à la combinatoire des unités dans les différents genres. Ces principes établis, il s'agissait ensuite de déterminer le domaine de recherche (les genres) ainsi que les structures linguistiques et discursives à cibler (les variables), de réunir un corpus de textes, et enfin, de procéder à l'analyse linguistique et aux tests statistiques.

L'année 2009-2010 a été consacrée à la recherche préparatoire, qui fournira les données à partir desquelles nous planifierons le matériel pédagogique. Pour la période allant d'août 2009 à juin 2010, nous nous sommes donné les objectifs de travail suivants :

- déterminer les genres de textes les plus pratiqués dans les disciplines de la formation spécifique et réunir un corpus de textes;
- constituer une grille d'analyse des textes;
- cibler des structures linguistiques, textuelles et discursives propres à chacun des genres de textes en nous inspirant de la méthode de Bronckart et collab. (1985);
- déterminer les premiers genres sur lesquels porterait le matériel pédagogique produit pendant l'année 2010-2011;
- interpréter chaque combinaison de structures afin d'en dégager une cohérence pédagogique (tâche à compléter et à parfaire pendant l'année 2010-2011, éventuellement avec des équipes d'auteurs).

5 MÉTHODOLOGIE

Une fois établis les principaux objectifs du projet et les orientations pédagogiques, le travail a suivi plusieurs étapes (décrites chronologiquement dans l'Annexe I). Nous avons d'abord réalisé une enquête dans le réseau afin de déterminer les principaux genres en usage dans les disciplines de la formation spécifique; la sélection des genres a ensuite été effectuée à partir de l'analyse des dossiers reçus. Après avoir dressé la liste des genres, nous avons procédé à une collecte de textes afin de constituer un corpus d'observation – l'intention, liée à nos choix pédagogiques et théoriques, étant de travailler à partir de données observées dans des textes authentiques. Les textes ont ensuite fait l'objet d'une analyse linguistique, suivie de tests statistiques sur les données quantitatives, c'est-à-dire sur les pourcentages d'occurrences d'unités linguistiques relevées dans les textes : nous avons ainsi recouru à l'analyse factorielle discriminante pour déterminer, comme dans l'étude de Bronckart et collab., les configurations d'unités linguistiques propres à chacun des genres. La planification pédagogique sera élaborée à la rentrée 2010 à partir des résultats du traitement statistique.

5.1 Détermination des genres de textes

5.1.1 Enquête dans le réseau

Afin de déterminer les genres les plus représentatifs des pratiques d'écriture au collégial et de constituer la liste des genres destinés à être mis en contraste, Robert Claing a mené une enquête dans le réseau de septembre 2008 à octobre 2009. Les enseignantes et enseignants responsables des différents programmes étaient invités à répondre à un questionnaire portant sur les genres de textes en usage et sur les cours où ils étaient pratiqués; on les priait également de fournir des travaux d'élèves, des titres de manuels de rédaction et des consignes d'écriture. Le questionnaire a été acheminé à 280 responsables de programmes par les soins de 52 directions des études; 95 programmes d'études étaient concernés par la recherche.

5.1.2 Résultats de l'enquête

Près de 45 % des collèges du réseau ont participé à l'enquête; les données conservées après l'examen des dossiers concernent un total de 38 programmes différents sur les 159 actuellement répertoriés. Le premier inventaire fait état de 138 genres de textes; à la suite de l'examen de cet inventaire, nous avons retiré tous les genres pour lesquels nous n'avions ni manuels, ni consignes, ni exemples à notre disposition. L'opération a permis de passer de 138 à 86 genres. Nous avons ensuite lu tous les dossiers conservés après la première élimination afin

de connaître le contenu des productions écrites et d'identifier leurs caractéristiques (travail effectué à partir d'octobre 2009). Pour chacun des genres recensés, il a fallu prendre la décision soit de conserver la dénomination générique telle quelle, soit de la renommer par souci d'uniformité, ou encore, de l'éliminer, notamment dans le cas des genres trop spécifiques ou des consignes trop vagues. Cette deuxième opération a permis de passer de 86 à 32 genres. À la suite d'une troisième opération de tri et d'évaluation, toujours basée sur l'examen des dossiers, 19 genres considérés comme les plus usités ont été retenus pour l'étude. Quatre d'entre eux, enfin, ont été éliminés lors de la collecte en raison de leur caractère redondant ou de la rareté des textes d'experts; il s'agit de l'étude clinique, du rapport d'activité (intégrés dans la catégorie *rapport de stage*), de la stratégie de marketing et de l'étude de cas (intégrées dans la catégorie *étude de marché*). Le travail théorique de définition des genres désignés pour l'étude a été réalisé après l'observation des dossiers fournis par les enseignantes et les enseignants et a permis de valider la classification effectuée précédemment; nous nous sommes servis en particulier de l'ouvrage de Cajolet-Laganière et collab. (1997), qui offre des définitions claires d'un vaste échantillonnage de genres.

5.1.3 Genres retenus pour la recherche

Les 15 genres conservés après l'analyse des dossiers sont les suivants :

- argumentaire
- compte rendu critique
- correspondance administrative
- correspondance d'affaires
- curriculum vitæ
- dépliant publicitaire
- dissertation argumentative
- document technique
- étude de marché
- procès-verbal
- rapport d'intervention
- rapport de laboratoire
- rapport de recherche
- rapport de stage
- résumé

L'Annexe IV présente une définition sommaire de chacun des genres, leurs dénominations initiales selon les résultats de l'enquête ainsi que les programmes concernés. Trente-et-un programmes sont directement touchés par la recherche à la suite de l'examen des dossiers et de la délimitation du corpus⁸. On sait cependant qu'il sera possible d'en atteindre un plus grand nombre; en effet, certains genres, par exemple le résumé, la dissertation, le compte rendu critique et le rapport de recherche, sont utilisés dans plus de disciplines que ce dont témoignent les résultats de l'enquête. D'autres genres comme le curriculum vitæ, la correspondance administrative, la correspondance d'affaires, le procès-verbal, le document technique et le dépliant publicitaire, répandus dans le monde professionnel, connaissent également un usage plus large que ce que laissent supposer nos résultats.

5.2 Collecte de textes

5.2.1 Constitution du corpus

Pour être en mesure d'appliquer la méthode de Bronckart et collab. et de cibler les structures linguistiques à l'œuvre dans les genres, il était nécessaire de constituer un corpus d'observation composé de textes exemplaires, c'est-à-dire de textes rédigés par des scripteurs compétents, susceptibles de fournir des exemples positifs de configurations linguistiques et discursives. Le corpus destiné à l'analyse se composait de 300 textes, soit 20 par genre. Les textes recueillis, majoritairement des textes d'experts, ont été tirés de manuels de rédaction (québécois pour la plupart; français lorsque la documentation locale était insuffisante, notamment dans le cas des études de marché, des dissertations argumentatives et des résumés), d'articles de périodiques (pour les comptes rendus critiques) ou de communications professionnelles recueillies sur Internet (notamment pour les documents techniques et les dépliants publicitaires); font exception les catégories des argumentaires, rapports d'intervention, rapports de laboratoire et rapports de stage, dont un certain nombre, en raison de la rareté des publications, ont été recueillis dans un corpus de travaux d'élèves. Notons que la collecte a été réalisée dans le souci que le corpus soit représentatif de l'ensemble des disciplines pour lesquelles les réponses à l'enquête étaient considérées correctes.

⁸ Analyses biomédicales; Archives médicales; Arts et Lettres (Langues); Bioécologie; Bureautique; Comptabilité et gestion; Design de mode; Éducation à l'enfance; Électrophysiologie médicale; Génie civil; Génie électrique; Génie industriel; Géomatique; Graphisme; Infographie en préimpression; Informatique; Inhalothérapie; Intervention en délinquance; Intervention en loisirs; Mécanique du bâtiment; Médecine nucléaire; Radio-oncologie; Réadaptation physique; Santé animale; Sciences humaines; Sciences de la nature; Soins hospitaliers d'urgence; Soins infirmiers; Techniques de laboratoire; Techniques policières; Thanatologie.

Nous avons complété la collecte de textes en janvier 2010. Pour la transcription, nous avons bénéficié de l'aide de trois secrétaires, qui ont remis les derniers documents au début du mois de février.

5.2.2 Préparation des textes

Malgré notre souci de préserver l'authenticité des textes, nous avons dû nous résoudre à effectuer un certain nombre d'interventions. Certaines d'entre elles étaient déterminées par les limites du logiciel *Analyse de textes* – qui a servi au relevé de 17 unités linguistiques – quant à la taille des documents et à la compatibilité des caractères. Ainsi :

- nous avons abrégé tous les textes de plus de 10 pages, en nous efforçant de retirer des sections qui comportaient des caractéristiques structurelles semblables à celles des passages intouchés;
- nous avons supprimé
 - les tableaux, graphiques, figures, ainsi que les légendes les accompagnant;
 - les formules scientifiques, symboles mathématiques et caractères grecs, en remplaçant ces éléments par des termes génériques lorsqu'ils étaient intégrés dans des phrases (par exemple : *la formule, le symbole*);
 - les passages en langue étrangère;
 - les adresses de courriel et les adresses Internet;
- contrairement à l'équipe de recherche de Bronckart (1985, p. 147), nous avons jugé préférable de ne pas retirer les passages au discours direct dans les textes, et ce notamment dans les rapports d'intervention, où des policières et des policiers doivent transcrire le verbatim de leurs interactions avec les personnes appréhendées; nous considérons en effet que ces unités constituaient des caractéristiques des genres. Les passages au discours direct ont été relevés comme des unités linguistiques.

Par ailleurs, le but de l'étude étant de déterminer des configurations d'unités linguistiques dans des textes « bien écrits », nous avons dû effectuer un travail éditorial sur les rédactions d'élèves. Aucune intervention sur la structure des textes ou sur le propos n'a été pratiquée, le travail d'édition se limitant à :

- corriger l'orthographe;
- corriger les erreurs de vocabulaire, de syntaxe (construction des phrases, emploi des prépositions, concordance des temps, etc.), de cohérence textuelle (reprise thématique, connecteurs) et d'énonciation (uniquement en cas d'écart pragmatique évident).

Tous les textes retouchés ont été identifiés comme tels dans l'inventaire, de sorte qu'il sera toujours possible de les retracer au besoin. Mentionnons que puisque les textes d'élèves ont été reconnus par les enseignantes et les enseignants comme des travaux bien réussis, les interventions éditoriales sont demeurées mineures.

5.3 Sélection des variables et analyse linguistique

La liste des variables comportait initialement 88 items, soit 4 variables catégorielles et 84 variables continues. Les variables catégorielles sont le genre, à 15 modalités (les 15 genres à l'étude dans la recherche); la provenance des textes, à 7 modalités (manuel pédagogique québécois, manuel pédagogique européen, périodique québécois, périodique européen, document professionnel québécois, document professionnel européen, texte d'élève); les interventions sur la « longueur » du texte, à 2 modalités (intégral, abrégé); enfin les interventions stylistiques sur le texte ou « état » du texte, à 2 modalités (original, retouché). Les trois dernières variables étaient destinées à servir, au besoin uniquement, de variables de contrôle.

Les variables continues, initialement au nombre de 84, sont des unités linguistiques sélectionnées pour la plupart dans le souci de faire ressortir diverses caractéristiques du discours, soit :

- des indices de l'implication du locuteur ou d'une interaction avec le destinataire (par exemple, des pronoms et des déterminants de la première et de la deuxième personne);
- des indices d'une prise de distance du locuteur par rapport à son propos (par exemple, des phrases au discours rapporté direct ou indirect);
- des indices d'une organisation descriptive (des unités servant à désigner des personnes ou des lieux comme des noms propres; des éléments qualifiants comme des adjectifs; des marqueurs servant à situer dans le temps ou à localiser dans l'espace, comme des adverbes ou des conjonctions);
- des indices d'une organisation argumentative ou explicative, comme des connecteurs logiques ou des organisateurs textuels.

Ces caractéristiques que nous cherchions à cibler correspondent aux composantes des modes d'organisation discursive décrites dans la grammaire de Charaudeau (*voir l'Annexe III pour une description sommaire de ces composantes*). Mentionnons enfin que le choix des unités a été réalisé de manière à représenter les catégories des grammaires scolaires (*voir en particulier Chartrand et collab., 1999*), soit les catégories grammaticales, les fonctions syntaxiques, les temps et modes verbaux, de même que certains éléments de cohérence textuelle (connecteurs

logiques, marqueurs de temps et de lieu, pronoms anaphoriques) et d'énonciation (types de verbes, auxiliaires d'aspect, auxiliaires de mode, modalités énonciatives, etc.). Cette préoccupation était bien entendu motivée par l'objectif de constituer du matériel pédagogique à partir des résultats de nos recherches, donc de rester proches des pratiques scolaires familières aux élèves⁹. La définition des unités linguistiques (*voir Annexe VI*) a été réalisée à l'aide de la grammaire de Riegel, Pellat et Rioul (1994).

La saisie des données (les occurrences des variables dans les textes) a été effectuée à l'aide du logiciel *Analyse de textes* et des « Prismes » d'*Antidote*, et a fait l'objet d'une vérification systématique. La mise en emphase et les subordonnées complétive, interrogative indirecte, corrélatrice, complément de phrase et adjointe ont nécessité un relevé manuel, les logiciels n'offrant pas d'analyse détaillée de ces structures.

Le tableau présenté dans l'Annexe V dresse la liste des variables et des outils de relevé (*pour une description plus détaillée des unités linguistiques conservées pour la recherche, se reporter à l'Annexe VI*).

5.4 Conversion des données

Les données, relevées en nombre d'occurrences dans un premier temps, ont été rapportées ensuite à un référentiel sélectionné en fonction de la nature des variables; elles ont pour la plupart été rapportées au nombre de verbes ou au nombre de mots. Font exception l'adjectif complément du nom, rapporté au nombre de noms communs, et la complexité, ajoutée à une étape ultérieure, qui établit le rapport entre le nombre de subordonnées et le nombre de verbes.

5.5 Traitement statistique

5.5.1 Statistiques descriptives

Un travail d'observation sur les données résultant du relevé a par la suite réduit le nombre de variables continues (unités linguistiques) à 72. Nous avons pour cela mesuré les corrélations¹⁰ entre les unités linguistiques afin de détecter les redondances, ce qui nous a permis d'éliminer 9 variables ayant un coefficient de corrélation positive ou négative supérieur à 70 % avec une ou plusieurs autres variables; notre principe était de conserver, entre deux variables redondantes, par exemple, la subordonnée relative et le pronom relatif, la catégorie syntaxique la plus

⁹ Préoccupation à ne pas confondre avec l'habitude répandue de répéter invariablement les mêmes règles de morphosyntaxe sans tenir compte du contexte de communication.

¹⁰ Statistiques descriptives observées préalablement à l'analyse discriminante.

« englobante »; dans ce dernier cas, nous avons conservé la subordonnée relative, qui implique nécessairement l'emploi d'un pronom relatif. Nous avons par ailleurs fusionné les pronoms possessifs et les pronoms démonstratifs, catégories également corrélées à plus de 70 % et qui jouent toutes les deux un rôle anaphorique dans la mise en texte (parfois déictique, ce qui est plus rare dans notre corpus). Les pronoms personnels et compléments adverbiaux, sans avoir un coefficient de corrélation supérieur à 70 % avec d'autres variables, étaient fortement corrélés avec un grand nombre d'entre elles. Ils ont été éliminés en raison de leur caractère disparate. Enfin, la variable « longueur des phrases » a été remplacée à cette étape par celle, plus précise, de « complexité syntaxique ». Les variables conservées pour l'analyse après cette première étape de traitement sont décrites dans l'Annexe VI.

5.5.2 Analyse discriminante

Nous avons ensuite soumis nos données à l'analyse discriminante en suivant dans les grandes lignes la méthode de Bronckart et collab. Notre premier objectif consistait à vérifier la validité du classement des textes dans les genres pour ensuite reclasser des individus ou redéfinir des genres en cas de mauvais classement initial. Rappelons qu'à l'instar de Bronckart, nous n'avions formulé qu'une hypothèse exploratoire postulant qu'« à des situations de communication différentes correspondent des genres de textes différents »; cela implique que nous n'avions pas préalablement formulé d'hypothèse probabiliste sur l'appartenance des textes aux genres prédéfinis même si, en proposant un classement initial, nous avons suivi, pour employer les termes de Bronckart, « une intuition théoriquement armée ». Le second objectif consistait à déterminer des configurations d'unités linguistiques caractéristiques des différents genres. Encore une fois, nous n'avions pas formulé d'hypothèses à priori sur la nature de ces configurations, considérant, à l'exemple de Bronckart, que des genres de textes suffisamment contrastés devaient en principe présenter des caractéristiques linguistiques différentes.

Pour le traitement statistique, nous avons fait appel à la collaboration de Denis Foucambert (Département de linguistique, UQAM). Nous avons utilisé le logiciel *Statistica v7* pour cette première phase d'analyses statistiques; nous recourons au logiciel *Spad v7* à compter de la rentrée 2010 pour déterminer des familles de genres, interpréter les plans factoriels de manière plus détaillée et, possiblement, procéder à des analyses en composantes principales, qui fourniront un point de vue différent sur la nature des oppositions entre les genres. Ces analyses statistiques plus poussées se feront parallèlement à la planification pédagogique; si nous avons recouru à des analyses plus simples à interpréter à la fin de l'année 2009-2010, c'est que nous

souhaitions commencer la planification pédagogique dès la rentrée 2010 avec du matériel prêt à interpréter, moyennant quelques ajustements.

5.5.2.1 Méthodes d'analyse appliquées à l'analyse discriminante

D'avril à juin, nous avons recouru aux Modèles généraux d'analyse discriminante du logiciel *Statistica*. Ce module applique des méthodes caractéristiques des analyses de la variance (ANOVA) à des cas d'analyse discriminante. Il y a en effet des points communs entre ces deux types d'analyse, puisque l'objectif de l'analyse discriminante est d'abord de vérifier si des groupes (ici, les genres de textes) présentent des moyennes différentes par rapport à des variables particulières (les unités linguistiques) et, ensuite, d'utiliser ces dernières pour prédire l'appartenance d'individus (les textes du corpus) aux groupes. L'une des différences entre une ANOVA classique et une analyse discriminante réside dans le fait que la première postule à priori une hypothèse probabiliste, donc suppose un modèle préalablement construit dont on vérifie la validité de manière déductive, tandis que la seconde est une méthode inductive visant à construire un modèle à partir d'un grand nombre de variables. En réalité, toute combinaison de variables prédictives est une construction artificielle, même si, dans le cas de l'analyse discriminante, les variables sont préalablement sélectionnées dans un esprit d'« exhaustivité »; toutefois, contrairement à l'ANOVA classique, l'analyse discriminante vise à réduire le nombre de variables au cours de l'analyse, en éliminant celles dont la contribution à la variance n'est pas significative, afin de *construire* le meilleur modèle prédictif possible. Pour cette étape du travail, nous nous étions donné pour objectifs de vérifier l'appartenance des textes aux groupes prédéfinis, de réorganiser au besoin la liste des genres, de reclasser ou d'éliminer les textes mal classés, d'éliminer les variables non significatives et de déterminer les combinaisons de variables discriminatives des différents groupes.

5.5.2.2 Méthode observée pour le travail sur les genres

Afin de vérifier la validité du classement des textes dans les genres, nous avons observé la distance de Mahalanobis entre les groupes (genres), c'est-à-dire « la distance de chaque groupe par rapport au centroïde de l'espace multidimensionnel, défini par les variables indépendantes [les unités linguistiques] corrélées¹¹ ». Cette mesure devait permettre de vérifier la significativité de la distance entre les groupes et d'éliminer, le cas échéant, des genres dont la distance avec d'autres se révélerait non significative. Nous avons également observé les probabilités de classifications résultant des calculs de la distance (*Statistics for Each Case*),

¹¹ *Statistica*, Manuel électronique, « Distance de Mahalanobis ».

classifications qui, en établissant le rapport entre les combinaisons canoniques de variables permettant de situer un groupe (genre) autour d'un centroïde et les combinaisons observées, vérifient le classement des individus (textes) dans les groupes et fournissent, pour chacun des individus, un indice de probabilité de classement dans les différents groupes. Ces informations devaient permettre de vérifier la validité du classement initial, d'identifier les individus mal classés et de déterminer à quels groupes ils seraient le plus susceptibles d'appartenir, le cas échéant.

5.5.2.3 Méthode observée pour le travail sur les variables

Parallèlement, nous avons effectué un travail sur les variables (unités linguistiques) en observant les résultats des tests F univariés et les résultats des tests multivariés du Lambda de Wilks. Cette procédure devait permettre d'éliminer, dans un premier temps, les variables qui n'étaient significatives, donc discriminatives, pour aucun des groupes, c'est-à-dire qui ne présentaient un $p < 0,05$ pour aucun des genres selon les résultats du F univarié. Nous devons par la suite éliminer les variables non significatives selon les résultats du Lambda de Wilks, donc non discriminatives pour l'ensemble des genres.

5.5.2.4 Procédure d'analyse

La procédure devait permettre d'obtenir – après l'élimination des textes mal classés, des genres non distinctifs et des variables non significatives – un taux de classement correct de 100 %, une distance significative entre tous les genres ($p < 0,05$), une contribution à la variance significative de toutes les variables ($p < 0,05$) pour l'ensemble des genres et, par conséquent, une contribution à la variance significative de chaque variable ($p < 0,05$) pour au moins un genre. Mentionnons que dans ce type de procédure, toute élimination, que ce soit d'un groupe (genre), d'un individu (texte) ou d'une variable (unité linguistique), est susceptible de faire apparaître d'autres classements incorrects ou variables non significatives; comme l'analyse discriminante fonctionne sur des structures de corrélation, toute modification entraîne en effet une réorganisation du système. La procédure décrite ci-dessus s'est donc déroulée en plusieurs étapes successives. Nous avons choisi de procéder à une première élimination des genres non discriminatifs et des textes mal classés avant de procéder au travail sur les variables pour éviter l'élimination simultanée d'un trop grand nombre de variables (le taux de significativité des variables selon les tests multivariés étant relativement faible en début d'analyse) et, corolairement, pour éliminer les textes les moins représentatifs des genres. Avec ce type d'analyse, toutefois, le choix de ce que l'on élimine en premier est toujours discutable et entraîne

une certaine part d'aléatoire dans les résultats : par exemple, si nous avons commencé par l'élimination des variables non significatives, certains textes éliminés en raison de leur mauvais classement seraient peut-être encore présents dans le corpus. Il s'agit d'un risque lié à la méthode, de sorte que les résultats doivent être interprétés avec prudence. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous nous proposons de raffiner les analyses, dès la rentrée 2010, parallèlement au travail de planification pédagogique.

Première série d'analyses

La première analyse discriminante que nous avons effectuée portait sur l'ensemble de nos données (après l'élimination des variables redondantes), c'est-à-dire sur les pourcentages d'occurrences de 72 variables continues, relevées dans les 300 textes du corpus répartis dans les 15 genres. À la suite de cette analyse, nous avons observé les résultats de la classification pour les genres. Ce classement initial était valide pour 91,6 % des textes, résultat satisfaisant pour une première analyse. Six (6) genres présentaient un taux de classement correct de 100 % (argumentaire, curriculum vitæ, document technique, étude de marché, procès-verbal et rapport d'intervention); 2 genres, de 95 % (compte rendu critique, dépliant publicitaire); 4 genres, de 90 % (correspondance administrative, correspondance d'affaires, rapport de laboratoire, résumé); la dissertation présentait un taux de 85 %, le rapport de stage, de 80 % et le rapport de recherche, de 60 %. Ce dernier taux étant relativement faible, nous avons résolu de régler ce problème avant d'enchaîner avec le travail sur les variables.

En observant la distance de Mahalanobis, nous avons constaté que la différence entre le rapport de recherche et l'étude de marché n'était pas significative ($p=0,76$), alors qu'elle l'était pour tous les autres genres ($p<0,02$). Il apparaissait donc nécessaire d'éliminer l'un de ces deux genres ou de les amalgamer dans une même catégorie. Le faible taux de classement observé pour le rapport de recherche nous aurait incités à éliminer ce genre plutôt que l'étude de marché. Nous avons néanmoins choisi d'éliminer l'étude de marché, pour deux raisons :

- l'étude de marché est un cas particulier du rapport de recherche (l'inverse n'est pas vrai); on constate d'ailleurs que selon les probabilités de classification, 19 études de marché sur 20 étaient classées, en deuxième probabilité, dans la catégorie « rapport de recherche », contre 8 rapports de recherche dans la catégorie « étude de marché » en première ou en seconde probabilité;
- le rapport de recherche est un genre transversal, pratiqué dans un grand nombre de disciplines (l'étude de marché connaît un usage plus restreint; voir l'Annexe III).

Nous avons donc retiré l'étude de marché de notre liste de genres, ainsi que les 20 textes classés préalablement dans cette catégorie. Une deuxième analyse discriminante a ensuite été réalisée sur 280 textes répartis dans les 14 genres conservés, avec les 72 variables continues. Le taux de classement correct, dans cette nouvelle analyse, était de 93,2 % pour l'ensemble des textes et de 85 % pour le rapport de recherche, ce qui nous semblait un point de départ satisfaisant. Nous avons par la suite entrepris d'éliminer ou de reclasser les 19 textes du corpus qui étaient mal classés en suivant le principe suivant : un texte pouvait être reclassé s'il présentait un indice de probabilité de classement supérieur à 70 % dans une autre catégorie et que le reclassement était plausible. À titre d'exemple, une lettre d'affaires pouvait être reclassée dans la correspondance administrative (et inversement), mais un dépliant publicitaire ne pouvait être reclassé comme un rapport de recherche, et ce, même avec un taux de probabilité élevé. Avec ce principe, nous avons refait trois analyses en reclassant ou éliminant les 19 textes; à la dernière analyse de cette série, le taux de classement était de 100 %, avec une distance de Mahalanobis très significative ($p < 0,001$) pour toutes les catégories. Après les cinq analyses de cette première série, l'échantillon s'élevait à 266 textes, le nombre de genres, à 14, et le nombre de variables, à 72.

Seconde série d'analyses

La seconde série, consistant à éliminer successivement les variables non significatives selon les tests F univariés et les tests multivariés du Lambda de Wilks, ainsi que les individus mal classés apparaissant après chaque procédure d'élimination de variables, a nécessité 25 analyses discriminantes. À toutes les étapes, nous avons vérifié la distance entre les genres, le classement des textes dans les genres et la significativité des variables. Le résultat final des analyses est donné ci-dessous.

6 RÉSULTATS

Au terme des 30 analyses discriminantes, nous disposons d'un modèle répondant aux critères de significativité que nous avons déterminés. L'échantillon s'élève à 228 individus répartis dans 14 genres (*voir l'Annexe VII pour la distribution*). Les variables conservées dans l'analyse finale sont au nombre de 36 (Annexe VIII). Nous disposons de combinaisons de variables significativement discriminatives, donc caractéristiques des 14 genres selon l'échantillon recueilli pour l'analyse (Annexe IX).

6.1 Distance entre les genres

Le test des distances de Mahalanobis¹² montre que les 14 genres présentent des distances très significatives ($p < 0,001$) les uns par rapport aux autres, compte tenu des variables et de l'échantillon conservés pour l'analyse finale. Les chances de commettre une erreur en affirmant que chaque genre présente des caractéristiques le distinguant des 13 autres sont donc statistiquement très faibles.

6.2 Probabilités de classement des textes

Le test des probabilités de classifications résultant des distances de Mahalanobis montre un taux de classement correct de 100 % pour l'échantillon conservé dans l'analyse finale, avec un indice de probabilité de classement moyen de 0,98 (98 %). On déduit que tous les textes conservés pour l'analyse finale sont correctement classés dans leur catégorie respective, donc que les textes classés dans chacun des 14 genres présentent des combinaisons d'unités linguistiques similaires et que ces caractéristiques sont différentes d'un genre à un autre.

6.3 Résultats des tests multivariés

Les tests multivariés du Lambda de Wilks¹³ (Annexe VIII) montrent que les 36 variables (unités linguistiques) conservées pour l'analyse finale participent de manière significative ($p < 0,04$) à la variance dans l'ensemble des groupes, ce qui veut dire que toutes ces unités linguistiques contribuent de manière significative à caractériser les genres, compte tenu de l'échantillon conservé pour l'analyse.

¹² Tests F effectués avec 36 et 179 degrés de liberté; paramétrisation sigma-restreinte.

¹³ Tests F effectués avec 13 et 179 degrés de liberté; paramétrisation sigma-restreinte.

6.4 Résultats des tests univariés

Les tests F univariés¹⁴ (Annexe IX) vérifiant la significativité des variables (unités linguistiques) dans chacun des groupes (genres) montrent que chacune des 36 unités linguistiques conservées pour l'analyse finale contribue de manière significative à la variance pour au moins un des 14 genres, donc contribue de manière significative à caractériser au moins un des 14 genres, en interaction avec d'autres variables, compte tenu de l'échantillon conservé.

C'est à partir des résultats de cette dernière analyse que nous avons compilé des combinaisons d'unités linguistiques sur lesquelles nous nous appuyons pour entamer la planification pédagogique à la rentrée 2010. Ces résultats seront éventuellement raffinés par des analyses plus poussées qui, d'une part, en confirmeront la fiabilité et, d'autre part, apporteront des informations complémentaires.

6.5 Configurations d'unités linguistiques sur la base des tests univariés

La présentation des configurations d'unités linguistiques impose quelques remarques préalables. Tout d'abord, il est essentiel de mentionner que les unités linguistiques désignées comme significativement contributives à la distance entre les genres dans les tests univariés ne sont pas discriminatives dans l'absolu, mais dépendent au contraire d'une dynamique interactive. Par exemple, l'ensemble des unités linguistiques que les résultats statistiques présentent comme étant significativement distinctives du rapport d'intervention caractérisent chacun des 20 textes classés dans le genre « rapport d'intervention ». La dynamique de ces unités est très peu susceptible de se retrouver telle quelle dans les autres textes du corpus. Un autre genre pourrait présenter quelques caractéristiques communes avec le rapport d'intervention; cependant, l'interaction particulière de variables significativement contributives à la variance pour ce genre est, selon les résultats dont nous disposons, ce qui est le plus susceptible de le distinguer des autres. Ce sont donc des *configurations de variables*, et non des variables prises isolément, qui révèlent les caractéristiques des genres. De plus, les résultats présentés ici résultent de l'observation d'un corpus préalablement construit. Même si l'on peut apprécier l'avantage d'obtenir des configurations d'unités linguistiques distinctives à l'aide d'une mesure plus objective que la simple connaissance empirique des genres, il faut rester conscient du caractère relatif de nos données : dans la mesure où les unités discriminatives sont déterminées en relation avec d'autres sur la base d'une analyse de corpus, il n'est pas question

¹⁴ Tests F effectués avec 1 et 191 degrés de liberté; paramétrisation sigma-restreinte.

de les présenter comme des valeurs absolues, même si, interprétées prudemment, elles peuvent se révéler globalement éloquentes sur les caractéristiques des genres.

Par ailleurs, la présence d'une variable comme unité discriminative n'est pas nécessairement le signe de sa fréquence élevée dans les textes classés sous un même genre. Autrement dit, ce n'est pas nécessairement la force d'une moyenne qui détermine la significativité d'une variable. Dans notre étude, une unité linguistique (la première personne du singulier, par exemple) est significativement contributive à la variance pour un genre donné, 1) si sa moyenne se distingue par sa force ou sa faiblesse, 2) si la dispersion autour de la moyenne est faible et 3) parce que, dans tous les textes d'un genre donné, elle se combine de manière similaire avec un assemblage particulier de variables. En compilant les résultats, nous avons donc pris soin de ne pas présenter des unités significativement rares comme des unités *caractéristiques par leur fréquence*. Afin d'établir cette distinction, nous avons consulté le tableau des moyennes brutes et avons considéré qu'une unité significativement discriminative affichant une moyenne supérieure à la moyenne générale dans un genre donné pouvait être considérée comme caractéristique de ce genre, en interaction avec d'autres variables, en raison de sa fréquence élevée, et qu'une unité affichant une moyenne inférieure à la moyenne générale serait considérée comme discriminative, en interaction avec d'autres variables, en raison de sa basse fréquence. Le tableau de l'Annexe X présente les configurations de variables pour chacun des genres en distinguant les unités fréquentes et les unités rares.

7 DISCUSSION

7.1 Vers une transposition pédagogique des combinaisons

7.1.1 Interprétation discursive

Les assemblages de variables présentés dans l'Annexe X sont bien entendu des données « brutes » qui demandent à être interprétées en vue d'une éventuelle utilisation didactique. Il n'est pas question, en effet, de fournir dans les documents pédagogiques des listes d'unités linguistiques sans situer ces dernières dans le contexte discursif auquel elles appartiennent. Nous utiliserons l'exemple du rapport d'intervention pour illustrer notre propos; précisons que les explications proposées constituent une amorce d'interprétation qui sera poursuivie en équipe de travail à la rentrée.

Le rapport d'intervention est un document officiel, rédigé par la personne responsable d'une opération (policier ou policière, ambulancier ou ambulancière, travailleur ou travailleuse en service de garde) qui se porte garante de l'exactitude et de l'intégralité des faits rapportés. Ce rapport rappelle les circonstances d'un incident ayant précédé l'intervention, en plus de décrire l'intervention proprement dite. Cela signifie que l'auteur ou l'auteure doit tenir compte de cette succession temporelle, c'est-à-dire des actions antérieures et simultanées à l'opération. Il ou elle doit également localiser les événements dans l'espace et établir la nomenclature d'un certain nombre d'éléments impliqués : personnes (blessés, suspects, témoins, etc.), objets (armes, véhicules, propriétés, etc.). Le cas échéant, il faut également transcrire le verbatim des interactions entre les protagonistes.

Selon les résultats des analyses statistiques, les unités particulièrement fréquentes dans le rapport d'intervention sont :

- le verbe conjugué;
- le passé composé de l'indicatif;
- le plus-que-parfait de l'indicatif;
- le marqueur de lieu;
- le nom propre;
- le discours direct;
- la 2^e personne du singulier (pronoms et déterminants).

Les unités particulièrement rares, quant à elles, sont :

- la subordonnée relative;

- l'adjectif complément du nom;
- l'attribut;
- la 1^{re} personne du pluriel (pronoms et déterminants);
- le pronom *on*;
- l'organisateur logique.

Ces données en elles-mêmes ne sont pas très éloquentes : pour le devenir, elles doivent être interprétées à la lumière des observations que l'on peut faire en examinant les textes. On sait que l'auteur ou l'auteure d'un rapport d'intervention rend compte objectivement d'une succession d'évènements et d'actions; cela se traduit dans la syntaxe de la phrase par une densité verbale supérieure à la moyenne, d'où la présence de la variable *verbe conjugué* parmi les unités discriminatives fréquentes. On peut observer dans les textes une présence marquée de verbes d'action (*j'ai pris les mesures, j'ai suggéré au requérant de [...], j'ai remis la documentation à M. Tremblay, je les ai interceptés, j'ai rejoint le suspect, il a demandé [...], il a répondu [...]*¹⁵), très souvent transitifs selon nos observations empiriques, mais surtout très rarement attributifs, comme nous le montrent les résultats. Le rapport d'intervention décrit des actions de manière objective; en principe, l'auteur ou l'auteure ne porte pas de jugement qualitatif, ce que permettrait de faire, entre autres, la structure attributive.

À la densité verbale s'associent les sujets et les compléments, susceptibles d'apparaître sous la forme de pronoms et de groupes nominaux. Ces catégories sont représentées dans les résultats : le nom propre et la 2^e personne du singulier sont donnés pour fréquents, alors que la 1^{re} personne du pluriel et le pronom *on* sont donnés pour rares. À ce titre, le rapport d'intervention s'oppose à des genres à visée explicative où le pronom *on* et la 1^{re} personne du pluriel, qui permettent au locuteur de s'effacer en quelque sorte derrière un raisonnement, sont particulièrement représentés (par exemple, le rapport de laboratoire). Les noms propres, notamment les noms de personnes, apparaissent en revanche de manière récurrente dans des formes conventionnelles qu'il sera intéressant de répertorier en vue d'une présentation pédagogique. On remarque, par exemple, une présence marquée d'appositions révélant un souci de précision dans l'identification des protagonistes (*les agents Ménard et Ducharme; la constable Brunelle; son avocat maître Lapointe; le suspect David Tremblay*), ainsi qu'un certain formalisme (*J'ai intercepté monsieur Yves Saintonge...*).

¹⁵ Tous les exemples de cette section, donnés à titre indicatif seulement, sont inspirés de Boisclair et Pagé (2004). Les noms propres ont été modifiés.

Les noms propres sont également représentés dans des désignations d'objets (*J'ai aperçu une Toyota Corolla 2001; un portable de marque Toshiba avait été volé pendant la nuit*). Cette fréquence est peut-être à mettre en relation avec la rareté des compléments du nom, adjectifs ou subordonnées relatives, dont le rôle sémantique est de *qualifier* (au sens large) : même si ce n'est pas exclu, on *qualifie* moins souvent un nom propre qu'un nom commun. La rareté d'unités comme l'adjectif complément du nom et la subordonnée relative suggère en tout cas que le rapport d'intervention *qualifie* avec parcimonie; si un examen des textes révèle la présence d'adjectifs classifiants tels des adjectifs de couleur (ce que Charaudeau, 1992, chap. 8, désigne comme des procédés de *qualification objective*), on constate que les adjectifs qualifiants qui expriment un jugement affectif (*mauvais, violent, menaçant*) ou esthétique (*beau, laid*), par exemple, sont extrêmement rares.

Quant à la 2^e personne du singulier, elle se manifeste dans les passages au discours direct et est associée à la fréquence de cette variable, mais sans être nécessairement très fréquente dans les textes si l'on se réfère au corpus. En fait, elle est ressortie comme discriminative principalement parce qu'elle apparaît à quelques reprises dans les 20 rapports d'intervention et qu'elle est très rare, sinon absente, dans la plupart des autres genres. En soi, la 2^e personne du singulier est moins « importante » dans le rapport d'intervention que la 1^{re} personne du singulier, qui, sans être désignée comme discriminative (sans doute parce qu'elle est plus significative encore dans d'autres genres), est d'un emploi fréquent : l'auteur ou l'auteure doit, en effet, adopter cette position énonciative, puisque l'exactitude du compte rendu est une obligation légale. Cependant, le fait que la 2^e personne du singulier s'associe au discours rapporté permet de faire une inférence à portée plus large : dans les passages au discours direct, les auteurs et les auteures conservent généralement le registre de langue des protagonistes dont on rapporte les paroles – suspects, témoins, etc. Ainsi, les tournures familières et les écarts pragmatiques – comme tutoyer un policier ou une policière – sont conservés tels quels, créant une rupture énonciative qui est, selon nos observations, une marque distinctive du genre.

Cette rupture énonciative s'accompagne d'une rupture dans les temps verbaux, puisque la référence temporelle des passages au discours direct est celle de l'interaction simultanée à l'intervention où le présent prédomine, tandis que la référence du texte dans son ensemble est une série d'évènements se situant dans le passé par rapport au moment de la rédaction. L'emploi des temps dans le rapport d'intervention est donc assez complexe, d'autant que la relation des faits au passé a une double référence : celle des évènements antérieurs et celle des

événements simultanés à l'intervention. Le passé composé (simultané à l'intervention) et le plus-que-parfait (antérieur à l'intervention), qui ressortent comme des unités distinctives par leur fréquence, cohabitent donc avec l'imparfait, qui n'apparaît pourtant pas comme significativement discriminatif, mais dont on suppose la présence (l'imparfait étant utilisé avec d'autres temps du passé pour exprimer, entre autres, l'action en cours d'accomplissement). Mentionnons par ailleurs que l'emploi récurrent du passé composé, qui exprime un passé relativement proche ayant encore des répercussions dans le présent, témoigne du caractère plutôt descriptif que narratif du rapport d'intervention : la narration, en effet, a généralement recours à des configurations temporelles où domine le présent ou le passé simple.

Dans le rapport d'intervention, la succession d'actions est au cœur de l'organisation textuelle; ces actions sont décrites sans intention explicative ou persuasive, comme le laisse supposer la rareté des organisateurs logiques – contrairement à la dissertation, par exemple, où cette variable est donnée pour fréquente. Ce qui assure la cohésion du texte, c'est, d'une part, la référence temporelle et le jeu des temps verbaux, et d'autre part, la localisation dans l'espace ou, si l'on préfère, les marqueurs de lieu (*rue Notre-Dame en direction nord; entre la place d'Armes et l'hôtel de ville; à la sortie du stationnement; là-bas; dans la voiture du suspect*) donnés comme fréquents dans les résultats statistiques. Autrement dit, l'organisation du texte se fonde sur des éléments descriptifs consistant à *localiser dans l'espace* ou à *situer dans le temps*.

7.1.2 Enjeux pédagogiques

De ces remarques découlent des enjeux pédagogiques qui nous guideront au moment de planifier la production du matériel. Dans le cas du rapport d'intervention, par exemple, il s'agit d'abord pour les jeunes scripteurs d'en comprendre le caractère essentiellement descriptif. Ils doivent également saisir que cette organisation discursive se traduit par différentes « composantes » (expression empruntée à P. Charaudeau, 1992) correspondant à des « actes de discours », en l'occurrence *rendre compte d'une succession d'actions, situer ces actions dans le temps* et les *localiser dans l'espace, désigner des protagonistes, énumérer des objets, rapporter des interactions*, le tout avec objectivité, sans *raconter, qualifier, expliquer* ou *argumenter*.

Ces actes de discours se traduisent à leur tour par des structures linguistiques; on tentera, dans le matériel, d'anticiper les difficultés que ces dernières soulèvent. Nous nous contenterons ici de donner quelques exemples :

- avec l'emploi des temps du passé, associé à l'acte de *situer dans le temps*, viennent des problèmes de cohésion temporelle (antériorité, simultanéité, références temporelles multiples), mais également d'orthographe grammaticale (accord du participe passé);
- avec le discours direct, associé à l'acte de *rapporter des interactions*, viennent des problèmes de ponctuation (guillemets, deux-points), de syntaxe (le passage au discours direct est généralement le complément direct d'un verbe de parole) et, corolairement, de vocabulaire (*dire, répondre, répliquer, rétorquer, demander* : lesquels de ces verbes de parole peuvent introduire un passage au discours direct?); on anticipera également les problèmes de registre de langue (dans quelle mesure reproduit-on la langue orale des protagonistes?) et de cohérence textuelle (la citation doit ajouter de l'information, et non reprendre de l'information résumée précédemment);
- avec l'emploi des noms propres de personnes, associé à l'acte de *nommer* ou *désigner*, viennent des problèmes pragmatiques liés à la rédaction légale (*monsieur Yvan Côté, Yvan Côté, M. Côté?*) et des points de syntaxe intéressants liés à la fréquence des appositions (*son avocat maître Brunelle*);
- avec la configuration descriptive spatiotemporelle viennent des problèmes généraux de structuration du texte autour de la succession chronologique des événements et des indications de lieu.

Dans la présentation du matériel, les « actes de discours » figureront au premier plan et seront associées clairement aux structures linguistiques correspondantes. Nous souhaitons que professeurs et élèves associent ces composantes à des phénomènes langagiers et que les notions textuelles, énonciatives, syntaxiques, lexicales et orthographiques prennent un sens au sein de contextes communicatifs précis. Il va de soi que nous entendons relever l'immense défi d'une « vulgarisation astucieuse », afin de présenter ces notions somme toute assez complexes de manière compréhensible pour l'ensemble de la communauté collégiale.

7.1.3 Matériel projeté

Nous avons à ce jour planifié de fournir aux enseignantes et aux enseignants, ainsi qu'aux élèves, du matériel pédagogique sous forme de documents PDF, disponibles à la carte sur le site du CCDMD; ces documents seront présentés comme des « documents de préparation à la rédaction » qui porteront sur chacun des 14 genres. Chaque document comportera :

- une liste des dénominations génériques initiales selon les résultats de l'enquête dans le réseau, de même qu'une liste de programmes concernés (à compléter éventuellement);
- une définition du genre orientée vers ses enjeux communicatifs;
- des explications détaillées sur les enjeux communicatifs du genre et sur les « composantes discursives » impliquées (*inciter, rapporter des interactions, qualifier, expliquer*, etc.) avec, au second plan, les unités linguistiques qui leur sont associées;
- des exemples de textes d'experts avec repérage des composantes discursives et des unités linguistiques qui leur sont associées;
- des conseils pour la rédaction;
- une grille d'autoévaluation mettant l'accent sur la révision des unités linguistiques caractéristiques du genre;
- une liste bibliographique des meilleurs manuels disponibles.

Nous n'excluons pas la possibilité de proposer également des documents de préparation d'intérêt plus général, portant sur les enjeux communicatifs et mettant davantage l'accent sur les structures linguistiques liées à chacune des composantes discursives. Ces fascicules, moins volumineux, proposeront éventuellement des exemples et des explications en contexte sur les structures linguistiques, des renvois à des cahiers de grammaire et, enfin, des exercices conçus en fonction des enjeux pédagogiques.

7.2 Remarques sur les orientations méthodologiques

Même si les résultats de notre recherche nous paraissent satisfaisants dans l'ensemble, nous devons formuler quelques remarques sur nos choix méthodologiques. Les analyses que nous avons effectuées en vue de déterminer les configurations d'unités linguistiques propres à chacun des genres présentent l'avantage de fonder l'observation sur des critères objectifs; il est cependant essentiel, comme nous l'avons déjà mentionné, de rester conscient que ces résultats sont généralisables dans une certaine mesure seulement, puisque l'analyse porte sur un corpus de textes, d'une part, et que d'autre part, les résultats dépendent, comme nous l'avons mentionné, d'une interaction entre les genres retenus pour l'analyse. Cette réalité, inévitable étant donné notre approche méthodologique, nous obligera à faire preuve de nuance dans la présentation du matériel.

Quelques « problèmes », corollaires à cette réalité, méritent d'être mentionnés. On constate, en observant l'échantillon conservé pour l'analyse finale (Annexe VII), que la procédure d'analyse a

créé une inégalité dans l'échantillon. Rappelons que cette procédure exploratoire impliquait l'élimination d'individus mal classés et de variables non significatives, et que chaque étape a entraîné de nouvelles éliminations jusqu'à ce que le taux de classement correct soit de 100 % et que toutes les variables soient significatives. L'une des conséquences est que certains genres ont perdu un assez grand nombre d'individus dans le processus – tel le compte rendu critique, qui n'est représenté que par 10 individus –, tandis que d'autres genres, comme le rapport d'intervention et le curriculum vitæ, sont demeurés beaucoup plus stables.

Il est également clair que certains genres possèdent, au terme des analyses, des configurations linguistiques moins éloquentes et moins étoffées que d'autres : on pense en particulier au rapport de stage et au rapport de recherche, auxquels l'analyse statistique attribue respectivement deux unités linguistiques fréquentes, alors que d'autres genres, par exemple la correspondance d'affaires, présentent un large inventaire de variables discriminatives. On peut supposer que ce problème concerne surtout des genres relativement proches les uns des autres; de fait, au fil des analyses, les indices de probabilité de classement (d'après les calculs de la distance de Mahalanobis) révélaient une proximité particulière entre le rapport de stage, le rapport de recherche, la dissertation et le compte rendu critique, genres qui ont perdu un nombre appréciable d'individus dans le processus.

Par ailleurs, la procédure d'analyse nous a obligés à éliminer un grand nombre de variables – c'était d'ailleurs le but de la manœuvre, puisque l'analyse discriminante, répondant à un principe d'économie, vise notamment à réduire le modèle de façon qu'il atteigne une « efficacité » optimale avec le moins de variables possible. Nous avons cependant perdu dans le processus des variables que nous trouvions utiles sur le plan pédagogique, par exemple tous les pronoms impliqués dans les procédés de reprise et certaines subordonnées qui, comme l'adjointe et la corrélatrice, jouent un rôle important dans l'explication et l'argumentation. Il y a deux possibilités à envisager : soit ces variables ne sont absolument pas explicatives (parce que distribuées trop uniformément dans les genres), soit elles réapparaîtraient si nous configurions l'analyse différemment. Nos résultats actuels ne peuvent en tout cas être considérés comme finaux tant que nous n'aurons pas tenté d'autres expériences pour tester la valeur explicative des variables ayant disparu au cours de l'analyse.

Poursuivre les analyses statistiques afin de raffiner les résultats semble donc une solution aux problèmes mentionnés. Nous envisageons notamment de mener des analyses en composantes

principales afin de déterminer des familles de genres, pour ensuite refaire les analyses discriminantes, cette fois en réunissant les genres dans des groupes plus restreints. Ce faisant, nous réintroduisons les variables et les textes éliminées, et procéderons de nouveau à « l'épuration » du modèle; en combinant les genres différemment, notamment en plus petits groupes, nous comptons obtenir des configurations relativement différentes qui permettront d'enrichir les résultats dont nous disposons déjà.

Malgré les réserves que nous avons exprimées, nous voyons un avantage majeur à mettre l'analyse de corpus au service de la planification pédagogique. Nous croyons en effet qu'il est essentiel, pour un projet de cette envergure, de soumettre l'analyse des genres et l'observation linguistique à une procédure qui ne met pas le jugement subjectif au premier plan, mais qui, au contraire, se fonde sur des critères rigoureux.

8 CONCLUSION

L'année 2009-2010 a été consacrée à la recherche préparatoire sur laquelle nous nous reposerons pour planifier la production du matériel pédagogique. Étant donné les résultats encourageants que nous avons obtenus et la réception enthousiaste que nous ont réservée les participants aux colloques où nous avons présenté l'état de nos travaux (Carrefour de la réussite, Intercaf, AQPC), nous pouvons nous déclarer satisfaits de cette année de travail et envisager la suite du projet avec confiance.

Dès la rentrée 2010, nous travaillerons en collaboration avec nos chargés de projets au CCDMD afin de réaliser des prototypes de matériel pour deux des genres qui présentent déjà des configurations d'unités suffisamment riches : il s'agira probablement du rapport d'intervention et du rapport de laboratoire (puis des autres genres, à mesure que les analyses statistiques fourniront des données satisfaisantes). Parallèlement, nous rencontrerons des enseignantes et des enseignants dans les collèges partenaires (Ahuntsic, Maisonneuve, Vieux Montréal, L'Assomption et Rivière-du-Loup) afin d'obtenir des précisions sur leurs besoins pédagogiques, leur compréhension du contenu linguistique, etc., et de procéder aux ajustements idoines sur nos prototypes. Nous comptons sur leur collaboration à toutes les étapes de la production du matériel, afin qu'il réponde efficacement à des besoins réels. Parti d'une observation minutieuse des pratiques d'écriture dans la formation spécifique, notre projet se poursuivra donc dans le même esprit, afin de combler les demandes pressantes formulées par la communauté collégiale.

BIBLIOGRAPHIE

Éléments théoriques et références

ADAM, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.

BAKHTINE, M. (1984 [1979]). « Les genres de discours », dans *Esthétique de la création verbale*, Traduit du russe par Alfreda Couturier, Paris, Gallimard, p. 263-308.

BORÉ, C. (2007). « Corpus et genres scolaires : affinités, difficultés », *Pratiques*, n° 159, p. 19-28.

BRONCKART, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

CANVAT, K. (1994). « La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture », dans REUTER, Y. (éd.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, p. 263-282.

CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation.

CHARTRAND, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*, Québec, Les publications Québec français.

CHARTRAND, S.-G. et collab. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor.

CHARTRAND, S.-G., et C. BLASER (2009). « Étayer des activités de lecture et écriture dans toutes les disciplines scolaires », *Québec français*, n° 154, p. 114-116.

CLAING, R. (2009). *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique. Rapport de recherche*, Montréal, collège Ahuntsic (document interne).

COMMISSION DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2004). *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèves. Rapport synthèse*, Québec, Gouvernement du Québec.

DOLZ, J., M. NOVERRAZ et B. SCHNEWLY, dir. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques. Volume IV. 7^e/8^e/9^e*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

LIBERSAN, L. (2009). *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique. Démarche méthodologique*, Document de travail remis à Chantale Perreault (directrice du CCDMD), Lyne Boileau (directrice des études du collège Ahuntsic) et Denis Foucambert (professeur au Département de linguistique, UQAM) le 3 juin 2009.

REUTER, Y. (2007). « Statut et usages de la notion de genre en didactique », *Le français aujourd'hui*, n° 159, p. 11-18.

RIEGEL, M., J-C. PELLAT et R. RIOUL (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF (Quadriges Manuels).

SIMARD, C. (2001). « Les compétences langagières dans les disciplines scolaires », *Québec français*, n° 123, p. 32-35.

VYGOTSKI, L. (1997 [1934]). *Pensée et langage*, Traduction de Françoise Sève, Paris, La Dispute.

Manuels scolaires

AUBEL, O., B. LEFÈVRE et M. DESBORDES (2008). *Méthode et pratique des études dans les organisations sportives*, Paris, PUF.

BERGERON, F., et C. BUGUET-MELANÇON (1996). *Pour une maîtrise de la langue essentielle à la réussite. Un programme de développement d'une pédagogie de valorisation de la langue dans toutes les disciplines*, PERFORMA.

BLACKBURN, B., et collab. (1974). *Comment rédiger un rapport de recherche*, Montréal, Leméac.

BOISCLAIR, G., et J. PAGÉ (2004). *Guide des sciences expérimentales*, 3^e éd., Montréal, ERPI.

BOISVERT, D. (1996). *Le procès-verbal et le compte rendu : des valeurs ajoutées à vos réunions*, Québec/Casablanca, Les Presses Inter Universitaires/Les Éditions 2 Continents.

BONNEVAL, A., P. BONNEVAL et A. BONNEVAL (1997). *Le résumé. Préparation aux concours administratifs. Grandes écoles. Facultés*, Paris, Eska (La communication par l'écrit).

CAILLIBOT, Pierre F. (1981). *Notions générales d'assurance-qualité et introduction aux normes ACNOR Z299*, Montréal, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

CAJOLET-LAGANIÈRE, H., P. COLLINGE et G. LAGANIÈRE (1997). *Rédaction technique, administrative et scientifique*. 3^e éd. entièrement revue et augmentée, Sherbrooke, Éditions Laganière.

CHEVREMONT, A., R. GRAND et N. JOUVENCEAU (2004). *Annales Bac 2005. Corrigés. Philosophie, séries L, ES, S*, Paris, Vuibert.

CHIROUZE, Y., B. BELLETANTE, F. GARDES et B. GUILBAUD (1990). *Cas et solutions de techniques commerciales. 10 cas corrigés de mercatique. Des études de marché à la politique commerciale*, Paris, Chotard et associés.

CLERC, G. (1992). *50 modèles de résumés de textes*, Allier (Belgique), Marabout.

CLERC, I., et É. KAVANAGH (2006). *De la lettre à la page Web. Savoir communiquer avec le grand public*, Québec, Les publications du Québec.

DAGUT, J.-L. (2006). *Modèles de dissertations d'économie*, Levallois-Perret (France), Studyrama.

DIONNE, B. (2008). *Pour réussir : Guide méthodologique pour les études et la recherche*, 5^e éd., Laval, Beauchemin.

DUFOUR, H. (2004). *Introduction aux communications d'affaires*, 3^e éd., Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

DUFOUR, L., et L. LÉVESQUE (1987). *Communications d'affaires*, Montréal, McGraw-Hill.

ÉTIENNE, J., et R. REVOL (2008). *La dissertation économique aux concours*, Paris, Armand Colin.

F. TYRION (2006). *La dissertation. Du lieu commun au texte de réflexion personnelle*, Bruxelles, De Boeck (Entre guillemets).

FERÉ, V. (2002). *Réussir la dissertation d'histoire pour sciences Po. Méthode et conseils*, Paris, Bréal.

GÉRAY, Chr. (1977). *Le compte rendu de lecture. Exposé, fiche de lecture*, Paris, Hatier (Profil formation).

GIQUEL, F. (1990). *Réussir le résumé de texte*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

GIRARD, B., et P. KNEEBONE (1984). *Guides de l'utilisateur. Documents d'exploitation et de maintenance*, Paris, Afnor.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Guide de présentation des rapports et des formulaires. Programme de formation initiale en patrouille-gendarmerie*, 4^e éd, Québec, École nationale de police.

GRECKI, S., et S. WHINCUP (2003). *La rédaction au travail*, Burnaby (C.-B.), Skillplan.

GRUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉDACTION TECHNIQUE DE L'ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE MONTRÉAL (1981). *Guide de rédaction. Projet de fin d'études*.

GUILLOTON, N., et H. CAJOLET-LAGANIÈRE (2005). *Le français au bureau*, 6^e éd., Québec, Les Publications du Québec.

HENRICHON, L. (2005). *Rédaction et résumé de textes relatifs à la profession*. 412-763-RL. Trimestres 1 et 2 (vol. 1) et Trimestres 3 et 4 (vol. 2), Montréal, Cégep@distance (collège de Rosemont).

LÉTOURNEAU, J. (2006). *Le coffre à outils du chercheur débutant. Guide d'initiation au travail intellectuel*, nouvelle édition revue, augmentée et mise à jour, Montréal, Boréal.

LIÈVRE, P. (2006). *Pratique de rédaction des comptes rendus et procès-verbaux administratifs*, Paris, Berger-Levrault.

TREMBLAY, R. R., et Y. PERRIER (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, 2^e éd., Montréal, Chenelière.

STORME, F. (1990). *Le français des affaires*, Montréal, Guérin.

TIMBAL-DUCLAUX, L. (1990). *La communication écrite scientifique et technique. Qualité et lisibilité. Applications pratiques*, Paris, ESF Éditeur – Entreprise moderne d'édition.

TOUSIGNANT, É. (1995). *Présentation de la correspondance d'affaires*, Sainte-Foy, Éditions La Liberté.

VACHON, N. (2003). *Rédaction de rapports administratifs. De la théorie à la pratique*, Mont-Royal, Griffon d'Argile.

VAIDYA, V. (1981). « Programme d'assurance qualité appliqué à la construction soudée », dans CAILLIBOT, *op. cit.*

VAN COILLIE-TREMBLAY, B., M. BARTLETT et D. FORGUES-MICHAUD (2006). *Correspondance d'affaires. 2^e édition revue et enrichie*, Montréal/Québec, Les Éditions Transcontinental/ Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.

Sites Internet

Emploi Québec (2004-2006). *Guide pratique de recherche d'emploi*.
http://emploi.quebec.net/guide/fr/e3_cv.htm

Chartrand, S.-G., éd. (2010). Portail pour l'enseignement du français au secondaire.
<http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>

Périodiques

Cahiers d'histoire

Correspondance

Études internationales

Futuribles

La Banque des mots

Le Devoir

Le Monde diplomatique

Les Cahiers du journalisme

Pédagogie collégiale

Politique africaine

Projet

Québec français

Revue de l'AEFA (Amicale des entraîneurs français d'athlétisme)

Revue de synthèse

Urbanisme

Logiciels

Analyse de textes (D. Foucambert, 1994)

Antidote (© Druide informatique, 2007)

Statisticav7 (© StatSoft Inc., 1984-2009)

Spadv7 (© Coheris inc., 2007)

ANNEXES

ANNEXE I
Sommaire des tâches de Robert Claing et de Lucie Libersan (2009-2010)

| | Robert Claing (temps partiel) | Lucie Libersan (temps complet) |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| août | Rencontres avec Lucie Libersan, Lyne Boileau (DE, collègue Ahuntsic), Jean-Pierre Dufresne (chargé de projets, CCDMD) Reprise en main du dossier Recherche d'un lieu de travail à Ahuntsic avec services appropriés, demandes diverses | Recension d'ouvrages de référence pour la grille des variables (grammaire Charaudeau, etc.) et pour la production de matériel didactique (Dolz et collab.; Reuter et collab., etc.) Collecte de connaissances empiriques sur les genres (manuels, ouvrages de référence) |
| septembre | Installation dans un lieu de travail; classement du matériel accumulé durant l'année précédente; reprise en main des échanges de courriels et de courriers; réponses au courrier reçu après le 15 juin dernier; rédaction du matériel en vue d'une collecte ciblée de documents (objectif : 20 textes d'experts par genre) | Collecte de connaissances empiriques sur les genres (manuels, ouvrages de référence) Grille des variables : élagage et mise au point d'une version intermédiaire Étude du matériel pédagogique existant |
| octobre | Poursuite de l'enquête; collecte de connaissances empiriques sur les genres (enseignantes et enseignants, manuels, ouvrages de référence) | Établissement de la liste des genres : début de l'analyse des résultats de l'enquête menée par Robert Claing, examen des dossiers, élagage de la liste des genres |
| novembre | Collecte de connaissances empiriques sur les genres (enseignantes et enseignants, manuels, ouvrages de référence); évaluation des textes d'élèves (forts/moyens/faibles) | Liste des genres : état intermédiaire (19 genres retenus) Collecte de textes Transcription de textes |
| décembre | Rédaction d'un rapport sur l'étape finale de l'enquête | Liste des genres : état final (15 genres retenus) Collecte de textes Transcription des textes : travail confié à une secrétaire |
| janvier | Travail éditorial sur les textes d'élèves | Collecte de textes Transcription des textes : travail confié à une secrétaire |
| février | Travail éditorial sur les textes d'élèves | Mise en forme des textes pour le relevé des unités linguistiques (uniformisation typographique, correction, conversion en format DOS en vue du traitement dans le logiciel <i>Analyse de textes</i>) |
| mars | Compilation des données dans le fichier Excel Présentation au Carrefour de la réussite (26 mars) | Compilation des données dans le fichier Excel Analyse statistique des données : résultats préliminaires de l'analyse discriminante; interprétation provisoire des données; affinage de l'analyse Présentation au Carrefour de la réussite (26 mars) |

| | Robert Claing (temps partiel) | Lucie Libersan (temps complet) |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| avril | | Analyse statistique des données : affinage de l'analyse Interprétation des résultats : regroupement des genres en fonction d'affinités discursives; modélisation des configurations d'unités linguistiques propres à chacun des 15 genres; planification pédagogique générale en fonction des résultats finaux |
| mai | Présentation à l'Intercaf (27 mai) | Analyse statistique des données (suite) Présentation à l'Intercaf (27 mai) |
| juin | Présentation à l'AQPC (4 juin) Présentation au cégep André-Laurendeau (7 juin) | Présentation à l'AQPC (4 juin) Présentation au cégep André-Laurendeau (7 juin) Rédaction du rapport annuel Rédaction d'un article pour <i>Correspondance</i> |

ANNEXE II

Exemples de textes

Texte 1

« Signalement d'un compte en souffrance »

Madame,

Nous sommes fiers de vous compter parmi nos bons clients. Nous présumons par conséquent que votre retard à acquitter la somme de 575,50 \$ qui est due depuis maintenant deux mois (voir ci-joint copie de la facture) est indépendant de votre volonté.

Nous vous rappelons donc de bien vouloir effectuer ce paiement dès que possible pour éviter tous frais de recouvrement.

Comptant sur votre diligence habituelle, nous vous prions d'agréer, Madame, nos salutations distinguées.

La chef du Service de la comptabilité,

Manon Auclair

N. Guilloton et H. Cajolet-Laganière (2005), *Le français au bureau*, 6^e éd., Québec, Les publications du Québec, p. 136.

Texte 2

« Enquête sur la capacité de conduite affaiblie »

[...] À 3 h 42, le technicien qualifié a procédé à l'alcootest et le résultat a été de 18 mg. À la suite des résultats, j'ai informé M. Michaud qu'il avait dépassé la limite du double de ce qui est permis. J'ai à ce moment expliqué à M. Michaud qu'une deuxième accusation serait portée contre lui pour avoir conduit avec plus d'alcool dans le sang que la limite permise.

Il m'a répondu : « T'es ben sûr? Me semble que j'ai pas bu tant que ça. » J'ai complété la signification du certificat de l'analyste, le certificat du technicien qualifié, la suspension administrative du permis de conduire ainsi que la citation à comparaître. J'ai expliqué à trois reprises la signification des documents remis au suspect. Il a fini par dire : « Je vais voir tout ça demain. »

Après avoir remis les documents au suspect, ma collègue lui a donné l'information concernant la façon de récupérer son véhicule. Il ne se souvenait plus que son véhicule avait été remis.

Gouvernement du Québec (2007), *Guide de présentation des rapports et des formulaires. Programme de formation initiale en patrouille-gendarmerie*, 4^e éd., Québec, École nationale de police, p. 151-158.

ANNEXE III
Modes d'organisation discursive et unités linguistiques (Charaudeau, 1992)

| Modes | Composantes | Caractéristiques discursives | Procédés linguistiques | Catégories grammaticales |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mode énonciatif | Interagir (modalité allocutive) | Rapport de force, rapport de demande | Interpellation, injonction, autorisation, avertissement, jugement, suggestion, proposition | Marqueurs interrogatifs, verbes « performatifs », impératif, auxiliaires modaux, 2 ^e personne |
| | S'impliquer (modalité élocutive) | Position subjective par rapport au propos | Constat, savoir/ignorance, opinion, appréciation, obligation, vouloir, promesse, acceptation/refus, accord/désaccord, déclaration, proclamation | Marqueurs exclamatifs, verbes de jugement, marqueurs emphatiques, modalités énonciatives, 1 ^{re} personne |
| | Se distancier (modalité délocutive) | Position objective par rapport au propos | Assertion, discours rapporté | Discours rapporté, phrases passives, phrases impersonnelles, pronom <i>on</i> (non-personne) |
| Mode descriptif | Localiser-situer | Définition du cadre spatiotemporel | Localisation, situation | Prépositions, adverbess spatiotemporels, conjonctions (localisation); prépositions, adverbess, conjonctions, temps verbaux (temps) |
| | Nommer | Identification des éléments du monde (recensement, renseignement) | Dénomination, indétermination, actualisation, dépendance, désignation, quantification, énumération | Noms communs, noms propres, déterminants et pronoms indéfinis, déterminants définis, déterminants, adjectifs et pronoms quantifiants, démonstratifs, possessifs, présentateurs |
| | Qualifier | Caractérisation des éléments du monde | Qualification subjective, objective, fictionnelle | Adjectifs, adverbess de manière, de degré, d'intensité, comparatifs, ... |
| Mode argumentatif | Expliquer-discuter | Quête de rationalité (explication); idéal de persuasion | Assertion, conjonction, disjonction, restriction, opposition, cause, conséquence, <i>but</i> , possibilité, hypothèse, généralisation, particularisation, concession, réfutation... | Connecteurs, marqueurs négatifs, certains types de verbes |

ANNEXE IV
Genres conservés pour la recherche après l'enquête dans le réseau

| Genre | Définition | Dénominations initiales (selon les résultats de l'enquête) | Programmes d'études |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Curriculum vitæ | « Le curriculum vitæ est un document qui renferme l'ensemble des indications relatives à l'état civil, à la formation, à l'expérience et aux qualités professionnelles d'une personne. [...] Il ne doit pas être vu comme une espèce d'autobiographie, ni comme le sommaire d'une carrière, mais bien comme un outil de promotion, une "annonce publicitaire", dont le but est de prouver la compétence de quelqu'un pour un poste ou pour un contrat recherché. » (Cajolet-Laganière et collab., 1997, p. 108). | Curriculum vitæ, site Web | Géomatique Bureautique |
| Dépliant publicitaire | Dépliant publicitaire, texte promotionnel visant à capter l'attention des lecteurs. Éléments clés : « - Logo, dénomination et adresse de l'entreprise. [...] - Titre et sous-titres accrocheurs et amorce percutante. - Description des produits et services en fonction des besoins et des attentes de la clientèle cible (le bon produit pour le bon client). - Regroupement des produits et services selon une thématique originale et précise; accent mis sur la qualité des services et des produits offerts, lesquels répondent adéquatement aux besoins de la clientèle. Valorisation de l'image de l'entreprise; crédibilité et confiance de l'auditoire à l'égard de l'entreprise, des produits et des services offerts. - Texte organisé autour de la mission de l'entreprise, de sa culture, de sa philosophie de gestion. - Importance de l'aspect visuel : caractères, couleurs, photos, dessins, mise en pages conçue en fonction de la manière de plier le dépliant, etc. - Éléments d'information générale : adresse des succursales, bons de commande, coût d'achat, etc. » (Cajolet-Laganière et collab., 1997, p. 129) | Dépliant pour clients | Santé animale |

| Genre | Définition | Dénominations initiales selon les résultats de l'enquête | Programmes d'études |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Dissertation argumentative | <p>« La dissertation est le développement écrit de réflexions sur une question, un phénomène, un sujet donnés. Elle exige que les idées soient organisées et structurées de façon claire, logique et synthétique pour permettre au lecteur de comprendre aisément le sujet ou de pouvoir prendre position. [...] Dissertation argumentative (ou critique) : On y expose des arguments pour débattre d'une question. Si on veut permettre au lecteur de se faire une idée et de prendre position, on doit traiter l'information de façon à apporter des éléments critiques, à présenter des arguments. [...] » Tiré du site Infosphère UdeM, « Dissertation ».</p> | Argumentaire, texte argumentatif | Santé animale Sciences humaines |
| Document technique | <p>Ce terme regroupe plusieurs écrits à caractère technique (<i>voir ci-dessous</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Norme : « [...] recueil de spécifications techniques énonçant les exigences auxquelles doit satisfaire un produit [...]. » (Cajolet-Laganière et collab., 1997, p. 76). - Code : « [...] document officiel et légal qui contient les textes réglementaires concernant un champ d'activités spécifique. » (<i>Ibidem</i>, p. 76) - Cahier des charges et devis : « [...] définissent les droits, les charges et les responsabilités de chacune des parties en cause [...]. » (<i>Ibidem</i>) - Spécification technique : « [...] document qui définit les caractéristiques exigées [...] d'un produit [...] ou d'un système [...]. » (<i>Ibidem</i>, p. 78) - Manuel d'utilisation : « [...] renferme l'ensemble des procédures, spécifications, programmes, conseils et recommandations nécessaires quant à l'utilisation, à l'exploitation et à l'entretien du produit [...]. » (<i>Ibidem</i>) - Fiche d'instructions d'assemblage et d'entretien : « [...] s'apparente au manuel d'utilisation et d'entretien ou d'exploitation. [...] » (<i>Ibidem</i>, p. 84) - Procédure : « [...] document qui a pour objet de fournir [...] les règles à suivre pour effectuer une tâche, un travail, une recherche, etc. » (<i>Ibidem</i>) - Manuel d'assurance de la qualité : « [...] précise les engagements et les obligations de l'entreprise ou de l'organisme en ce qui a trait aux mesures à prendre pour assurer la qualité des produits [...]. » (<i>Ibidem</i>, p. 90) | Norme, code, cahier des charges, devis, spécifications techniques, manuel d'utilisation, fiche d'instruction, procédure, manuel d'assurance de qualité | Génie industriel |

| Genre | Définition | Dénominations initiales selon les résultats de l'enquête | Programmes d'études |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Étude de marché | <p>Éléments propres à l'étude de marché :</p> <p>« Description du marché ou de la clientèle : la demande ou les besoins de la clientèle actuelle et potentielle, la croissance de cette demande et les divers facteurs qui influencent cette demande, etc.</p> <p>« Description des entreprises et des produits concurrents : leurs points forts et leurs points faibles, les stratégies de vente, la possibilité d'innover, de modifier ou de produire de nouveaux produits, etc.</p> <p>« Description des produits et services : jusqu'à quel point les produits et services offerts sont adaptés aux besoins de la clientèle; produits et services à modifier, à ajouter, etc. » (Cajolet-Laganière et collab., 1997, p. 98)</p> | Plan de marketing, plan d'affaires, stratégie de marketing | Comptabilité et gestion Informatique Intervention en loisirs Design de mode |
| Procès-verbal | <p>« Le procès-verbal est considéré comme un document officiel qui relate ce qui a été discuté et décidé au cours d'une réunion ou de toute autre séance. Il est rédigé par un ou des secrétaires de séance, dont le rôle est de rapporter les faits le plus fidèlement possible sans exprimer d'avis personnel ni tirer de conclusions [...]. » (<i>Ibidem</i>, p. 27).</p> | Procès-verbal, compte rendu de réunion | Bureautique |
| Rapport d'intervention | <p>Le rapport d'intervention rapporte d'abord de manière rétrospective les circonstances d'un incident, d'un accident, d'une infraction, etc.; il décrit ensuite l'intervention d'une personne mandatée à cette fin (policier, ambulancier, éducateur, etc.). Le rapport d'intervention s'insère généralement dans un formulaire plus ou moins officiel.</p> | Rapport d'évènement, rapport d'intervention, rapport d'accident, rapport d'incident | Techniques policières Soins hospitaliers d'urgence Éducation à l'enfance |

| Genre | Définition | Dénominations initiales selon les résultats de l'enquête | Programmes d'études |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rapport de laboratoire | <p>« Ce type de rapport renferme toutes les informations nécessaires à la compréhension d'une manipulation ou du déroulement d'une analyse ou d'un essai de laboratoire et à l'interprétation objective des résultats. [...] S'il s'agit d'un travail scolaire, le rapport inclut certains rappels théoriques directement reliés à l'objet du laboratoire. En général, ce type de rapport est relativement court et fait abondamment usage de formules, de schémas, de dessins ou de tableaux. [...] Les éléments essentiels du rapport de laboratoire, dans un cadre scolaire, sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le titre du laboratoire. - Le nom de la personne ou du groupe de personnes qui ont effectué le laboratoire. - La mention du but visé par le laboratoire et les rappels théoriques appropriés. - La description succincte de l'analyse, de la manipulation ou de l'essai, qui peut comprendre la description du matériel utilisé [...]. Cette description doit en outre détailler le déroulement de l'expérience, les difficultés rencontrées, les précautions prises, les modifications apportées aux consignes de base, les particularités observées, etc. - La présentation des résultats et la discussion (présentation objective des résultats et analyse critique). [...] - La conclusion (ce que l'on a appris grâce à cette expérience, les points forts et les points faibles de l'expérience, certains aspects pertinents et originaux, etc.). » <p>(Cajolet-Laganière et collab., 1997, p. 220-221)</p> | Rapport de laboratoire | Analyses biomédicales Bioécologie Infographie en préimpression Inhalothérapie Génie civil Génie électrique Radio-oncologie Santé animale Sciences humaines Sciences nature Techniques de laboratoire Thanatologie |

| Genre | Définition | Dénominations initiales selon les résultats de l'enquête | Programmes d'études |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rapport de recherche | <p>Éléments d'un rapport de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> « - le titre (libellé concis du problème spécifique de la recherche); - le sommaire (résumé des éléments essentiels de chaque partie de la recherche : objectif, hypothèse ou question de recherche, méthodologie, résultats et interprétation ou discussion); - la problématique (présentation du contexte général et plus spécifique de la recherche à la suite de la recension des sources par le sujet); - la méthodologie (description très précise et détaillée de toute la procédure sous-jacente à la recherche); - la présentation objective des résultats à l'aide de tableaux, schémas, graphiques, etc.; - l'analyse ou l'interprétation des résultats; - la conclusion (synthèse des éléments les plus importants de la recherche, réponse aux questions posées dans l'introduction, élaboration de prospectives, de nouvelles pistes de recherche, de mises en application possibles, etc.); - la bibliographie, les annexes, etc. » <p>(Cajolet-Laganière et collab., 1997, p. 166)</p> | Rapport de recherche, travail de recherche, recherche | Analyses biomédicales Comptabilité et gestion Génie civil Génie industriel Mécanique du bâtiment Médecine nucléaire Santé animale |

| Genre | Définition | Dénominations initiales selon les résultats de l'enquête | Programmes d'études |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rapport de stage | <p>« Le rapport de stage peut se présenter sous différentes formes. Nous proposons à titre d'exemple le plan type suivant :</p> <p>1. Description du stage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Description du cadre dans lequel le stage s'insère (stage universitaire, échange international, etc.). - Identification et description sommaire de l'organisme où se fait le stage (activité, spécialisation, organisation, situation économique, etc.). - Éventuellement, les raisons pour lesquelles la ou le stagiaire a choisi d'effectuer ce stage. <p>2. Expérience acquise</p> <ul style="list-style-type: none"> - Description des tâches accomplies. - Identification des acquis (apprentissage de nouvelles techniques, perfectionnement de la formation générale, etc.). - Description de l'expérience humaine (accueil, qualité des relations avec les collègues et les supérieurs, difficultés éventuelles d'adaptation, etc.). <p>3. Résultats</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jugement porté sur la valeur du stage. - Suggestions quant aux suites à donner au stage. - Formulation d'intentions quant à l'utilisation ultérieure par la ou le stagiaire de ses nouvelles connaissances. » (Cajolet-Laganière et collab., 1997, p. 219-220) | <p>Rapport de stage, histoire de cas, étude de cas, rapport d'activité, rapport des visites d'observation, rapport de visite d'exposition canine, compte rendu d'entrevue</p> | <p>Analyses biomédicales Archives médicales Comptabilité et gestion Éducation à l'enfance Éducation spécialisée Électrophysiologie médicale Inhalothérapie Intervention en délinquance Intervention en loisirs Radio-oncologie Réadaptation physique Santé animale Sciences de la nature Techniques de laboratoire</p> |
| Résumé | <p>« Le résumé consiste à dégager l'essentiel d'un message. Il exige de la part du rédacteur ou de la rédactrice une grande habileté d'analyse et de synthèse. L'auteur d'un résumé doit être en mesure de lire un texte, de le comprendre parfaitement et de dégager de ce dernier les idées maîtresses et les idées secondaires. » (Cajolet-Laganière et collab., 1997, p. 172)</p> | Résumé | Soins infirmiers |

ANNEXE V

Première liste des variables (n=88) et outils de relevé

| Variable | Outil de relevé |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 1 Genre | s/o |
| 2 Provenance | s/o |
| 3 Longueur | s/o |
| 4 État | s/o |
| 5 Phrase interrogative | Analyse de textes Org. Reprises de syntaxe |
| 6 Phrase exclamative | Analyse de textes Org. Reprises de syntaxe |
| 7 Phrase interrogative-négative | Analyse de textes Org. Reprises de syntaxe |
| 8 Auxiliaire d'aspect | Analyse de textes Énonc. Modalisateurs du discours |
| 9 Auxiliaire <i>pouvoir</i> | Analyse de textes Énonc. Modalisateurs du discours |
| 10 Auxiliaire de mode | Analyse de textes Énonc. Modalisateurs du discours |
| 11 Verbes verdictifs | Analyse de textes Énonc. Types de verbes |
| 12 Verbes exercitifs | Analyse de textes Énonc. Types de verbes |
| 13 Verbes promissifs | Analyse de textes Énonc. Types de verbes |
| 14 Verbes comportatifs | Analyse de textes Énonc. Types de verbes |
| 15 Verbes expositifs | Analyse de textes Énonc. Types de verbes |
| 16 Discours direct | <i>Antidote</i> Révision Logique |
| 17 Phrase passive | <i>Antidote</i> Révision Tournures |
| 18 Phrase négative | <i>Antidote</i> Révision Tournures |
| 19 Phrase impersonnelle | <i>Antidote</i> Révision Tournures |
| 20 Phrase emphatique | <i>Antidote</i> Inspection Groupes (relevé manuel) |
| 21 Subordonnée complétive | <i>Antidote</i> Inspection Groupes (relevé manuel) |
| 22 Subordonnée interrogative indirecte | <i>Antidote</i> Inspection Groupes (relevé manuel) |
| 23 Subordonnée corrélatrice | <i>Antidote</i> Inspection Groupes (relevé manuel) |
| 24 Subordonnée complément de phrase | <i>Antidote</i> Inspection Groupes (relevé manuel) |
| 25 Subordonnée adjointe | <i>Antidote</i> Inspection Groupes (relevé manuel) |
| 26 Subordonnée participiale | <i>Antidote</i> Inspection Groupes |
| 27 Subordonnée relative | <i>Antidote</i> Inspection Groupes |
| 28 Sujets | <i>Antidote</i> Inspection Fonctions |
| 29 Complément du verbe impersonnel | <i>Antidote</i> Inspection Fonctions |
| 30 Complément direct ou indirect du verbe | <i>Antidote</i> Inspection Fonctions |
| 31 Complément adverbial | <i>Antidote</i> Inspection Fonctions |
| 32 Attribut du sujet ou du complément direct | <i>Antidote</i> Inspection Fonctions |
| 33 Infinitif | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 34 Indicatif présent | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 35 Indicatif imparfait | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 36 Indicatif futur | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 37 Indicatif passé simple | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 38 Indicatif passé composé | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 39 Indicatif plus-que-parfait | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 40 Futur antérieur | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 41 Subjonctif | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 42 Conditionnel | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 43 Impératif | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 44 Participe présent | <i>Antidote</i> Inspection Conjugaison |
| 45 Longueur des phrases | <i>Antidote</i> Correction |

| | | |
|----|--------------------------------|----------------------------------------------------|
| 46 | Première personne du singulier | Analyse de textes Énonc. Interlocuteurs |
| 47 | Deuxième personne du singulier | Analyse de textes Énonc. Interlocuteurs |
| 48 | Première personne du pluriel | Analyse de textes Énonc. Interlocuteurs |
| 49 | Deuxième personne du pluriel | Analyse de textes Énonc. Interlocuteurs |
| 50 | Pronom <i>on</i> | Analyse de textes Énonc. Interlocuteurs |
| 51 | Modalités énonciatives | Analyse de textes Énonc. Modalisateurs du discours |
| 52 | Nom propre | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 53 | Nom commun | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 54 | Adjectif qualificatif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 55 | Adjectif verbal | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 56 | Adjectif gentilé | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 57 | Verbe | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 58 | Verbes conjugué | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 59 | Adverbe principal | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 60 | Adverbe comparatif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 61 | Adverbe de degré | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 62 | Adverbe exclamatif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 63 | Adverbe interrogatif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 64 | Adverbe négatif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 65 | Adverbe logique | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 66 | Pronom personnel | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 67 | Pronom démonstratif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 68 | Pronom indéfini | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 69 | Pronom interrogatif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 70 | Pronom possessif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 71 | Pronom relatif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 72 | Déterminant défini | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 73 | Déterminant démonstratif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 74 | Déterminant indéfini | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 75 | Déterminant interrogatif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 76 | Déterminant possessif | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 77 | Déterminant numéral cardinal | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 78 | Adjectif numéral ordinal | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 79 | Nombre romain | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 80 | Préposition | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 81 | Conjonction de coordination | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 82 | Conjonction de subordination | <i>Antidote</i> Inspection Catégories |
| 83 | Marqueur de quantité | <i>Antidote</i> Révision Pragmatique |
| 84 | Marqueur de temps | <i>Antidote</i> Révision Pragmatique |
| 85 | Marqueur de lieu | <i>Antidote</i> Révision Pragmatique |
| 86 | Organisateur logique | <i>Antidote</i> Révision Pragmatique |
| 87 | Adjectif complément du nom | <i>Antidote</i> Inspection Fonctions |
| 88 | Nombre de mots | <i>Antidote</i> Correction |

ANNEXE VI
Variables conservées (n=76) après l'élimination des redondances

| Variable | Description, explication ou exemple |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Genre | 15 genres : ADM, AFF, ARG, CR, CV, DIS, INT, LAB, MARC, PUB, PV, RECH, RES, STA, TECH |
| Prov. | Provenance des textes : manuel pédagogique québécois/européen; périodique québécois/européen; document professionnel québécois/européen; texte d'élève |
| Long. | État du texte : intégral/abrégé |
| État | État du texte : original/retouché |
| Phr interr | Interrogation directe : <i>Qui cherchez-vous?</i> |
| Phr excl | Phrase exclamative : <i>Comme c'est passionnant!</i> |
| Phr interr-nég | Phrase interrogative-négative : <i>N'avez-vous pas honte?</i> |
| Aux asp | Sous-catégorie d'auxiliaires indiquant un moment du déroulement dans l'action (<i>achever de, s'arrêter de, cesser de, continuer à, en venir à, etc.</i>) |
| Aux pouvoir | Auxiliaire pouvoir : <i>Il pourra partir demain.</i> |
| Aux mode (DFV) | Auxiliaires vouloir, devoir, falloir : <i>Il veut/doit partir demain. Il faudra partir demain.</i> |
| Verdictif | Verbe qui consiste à exprimer ce que l'on a constaté à partir de l'évidence ou des raisons concernant les faits ou leur valeur (<i>apprécier, analyser</i>), qui conduit à formuler un jugement. |
| Exercitif | Verbe servant à formuler un jugement (sur ce qui devrait être) sur une conduite ou sur sa justification (<i>choisir, supplier</i>) et qui permet d'affirmer une influence ou un pouvoir. |
| Promissif | Verbe obligeant le locuteur à adopter une certaine conduite (<i>promettre, consentir</i>). |
| Comportatif | Verbe incluant l'idée d'une réaction à la conduite ou au sort d'autrui (<i>remercier, congratuler, bénir</i>). |
| Expositif | Verbe employé dans les actes d'exposition, servant à expliquer une façon de voir, à conduire une argumentation, à clarifier l'emploi ou la référence des mots (<i>nier, affirmer, identifier, mentionner</i>). |
| Disc dir | Phrase au discours direct : <i>Sartre a écrit : « L'enfer, c'est les autres. »</i> |
| Passive | Forme passive (avec ou sans complément du v. passif) : <i>Le suspect a été écroué (par l'agent Ducharme) à 21 h 32.</i> |
| Nég | Forme négative : <i>Nous ne voyagerons pas cette année.</i> |
| Impers | Forme impersonnelle : <i>Il est arrivé un accident.</i> |
| Emph | Forme emphatique avec marqueur <i>c'est... qui/que</i> : <i>C'est à 21 h 32 que l'agent Ducharme a écroué le suspect.</i> |
| Sub compl | <i>Le suspect m'a dit qu'il n'avait pas bu.</i> |
| Sub interr ind | <i>Je lui ai demandé s'il avait bu. / Je lui ai demandé combien de verres il avait bu.</i> |
| Sub corré | Structures comparatives (y compris les structures elliptiques), sub. comparatives introduites par <i>comme</i> , sub. dépendant d'un adv. d'intensité, consécutives. <i>Quand le suspect est descendu de la voiture, l'agente Nicole a dû le soutenir pour éviter qu'il tombe.</i> |
| Sub CP | Sub. justificative (<i>puisque</i>), concessive (y compris restrictive, oppositive), hypothétique |
| Adjointe | (<i>si, que</i> + subjonctif exprimant l'hypothèse) |
| Sub part | Groupe participial ayant un participe présent comme noyau (<i>Les élèves ayant participé à l'expérience ont signé une autorisation</i>). |
| Sub rel | <i>Le permis de conduire que le suspect m'a remis était périmé.</i> |
| Compl trans | Compléments direct ou indirect du verbe : <i>Le suspect m'a remis son permis de conduire.</i> |
| Attr | Attributs du sujet ou du complément direct : <i>Le suspect était confus. / Nous l'avons jugé inapte à reprendre le volant.</i> |

| | |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Infinit | Verbe à l'infinitif (présent, passé) |
| Ind prés | Verbe à l'indicatif présent |
| Ind impft | Verbe à l'indicatif imparfait |
| Ind fut | Verbe à l'indicatif futur simple |
| Ind pass s | Verbe à l'indicatif passé simple |
| Ind pass comp | Verbe à l'indicatif passé composé |
| Ind pqp | Verbe à l'indicatif plus-que-parfait |
| Fut ant | Verbe à l'indicatif futur antérieur |
| Subj | Verbe au subjonctif (présent, imparfait, passé, plus-que-parfait) |
| Cond | Verbe au conditionnel (présent, passé) |
| Impér | Verbe à l'impératif (présent, passé) |
| 1 pers sing | Pronom ou déterminant de la première personne du singulier (<i>je, me, mon, le mien...</i>) |
| 2 pers sing | Pronom ou déterminant de la deuxième personne du singulier (<i>tu, te, ton, le tien...</i>) |
| 1 pers plur | Pronom ou déterminant de la première personne du pluriel (<i>nous, notre, nos, le nôtre...</i>) |
| 2 pers plur | Pronom ou déterminant de la deuxième personne du pluriel (<i>vous, votre, vos, le vôtre...</i>) |
| Pron on | Pronom <i>on</i> |
| Mod énonc | Adverbe ou locution donnant à l'énoncé une valeur de certitude, de probabilité ou de nécessité (<i>certainement, peut-être, absolument</i>). |
| N pr | Nom propre de personne (<i>Molière</i>), de lieu (<i>Chicoutimi</i>); gentilé (<i>les Italiens</i>) |
| N commun | Nom commun |
| Adj verb | Participe passé employé sans auxiliaire |
| Adj gent | Adjectif gentilé (<i>la vie montréalaise</i>) |
| Verbes | |
| conjug | Verbes conjugués à un mode personnel |
| Adv princ | Adverbe agissant comme modificateur (du verbe, de l'adjectif ou de l'adverbe), à l'exception des adv. de comparaison, de degré, des adv. exclamatifs ou interrogatifs |
| Adv comp | Adverbe de comparaison : <i>plus, moins, aussi, etc.</i> |
| Adv degr | Adverbe de degré : <i>très, assez, trop, etc.</i> |
| Adv excl | Adverbe exclamatif : <i>comme, combien, que, etc.</i> |
| Adv inter | Adverbe interrogatif : <i>où, quand, comment, pourquoi</i> |
| Pron anaph | Pronom anaphorique. Fusion de pronom démonstratif (<i>celui-ci, ceci, etc.</i>) et pronom possessif (<i>le mien, le tien</i>), deux éléments trop fortement corrélés |
| Pron indef | Pronom indéfini : <i>aucun, personne, nul, tout, chacun, quelqu'un, certains, etc.</i> |
| Pron interr | Pronom interrogatif : <i>À qui désirez-vous parler?</i> |
| Dét déf | Déterminant défini : <i>le, la, les, l'</i> |
| Dét dém | Déterminant démonstratif : <i>ce, cette, ces</i> |
| Dét indéf | Déterminant indéfini : <i>un, une, des</i> |
| Dét interr | Déterminant interrogatif : <i>Quel pays visiterez-vous cet été?</i> |
| Dét poss | Déterminant possessif : <i>mon, ma, ton, ta, etc.</i> |
| Num card | Déterminant (ou pronom) numéral cardinal : <i>deux, trois, etc.</i> , en chiffres ou en lettres (incluant dates = nom) |
| Num ordi | Adjectif numéral ordinal (<i>deuxième, troisième, etc.</i>). |
| Num rom | Nombre en chiffres romains : <i>X, XI, XIX, etc.</i> |
| Prép | Préposition : <i>à, de, par, en, depuis, avant, etc.</i> |
| Conj coord | Conjonction de coordination : <i>mais, ou, et, donc, or, ni, car...</i> |
| Quantité | Expression de quantité (argent, unité de mesure, pourcentage, etc.) sous diverses formes syntaxiques (déterminant, pronom, adjectif) |
| Temps | Expression du temps (date, déictique, référence temporelle) sous diverses formes syntaxiques (adverbe, phrase subordonnée, groupe prépositionnel, groupe nominal) |

| | |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lieu | Expression du lieu (coordonnée géographique, nom propre, déictique) sous diverses formes syntaxiques (adverbe, groupe prépositionnel, groupe nominal, phrase subordonnée) |
| Org log | Connecteur assurant l'articulation logique du texte (on l'appelle « charnière » dans <i>Antidote</i>) sous diverses formes syntaxiques (adv., GPrép, sub., conj. de coord.) |
| Adj CN | Adjectif complément du nom (un édifice <i>public</i> ; un homme <i>ivre</i>) |
| Complexité | Nombre de subordonnées (relative, complétive, interrogative indirecte, corrélatrice, CP, adjointe) / N ^{bre} verbes conjug. *100. Meilleur indicateur de la « maturité » syntaxique que la longueur des phrases |
| N ^{bre} mots | Nombre de mots |

ANNEXE VII
Répartition de l'échantillon dans les genres
Analyse finale

| Code | Genre | Nombre d'individus |
|-------------|-------------------------------|---------------------------|
| ADM | Correspondance administrative | 19 |
| AFF | Correspondance d'affaires | 17 |
| ARG | Argumentaire | 13 |
| CR | Compte rendu critique | 10 |
| CV | Curriculum vitæ | 20 |
| DIS | Dissertation critique | 13 |
| INT | Rapport d'intervention | 20 |
| LAB | Rapport de laboratoire | 18 |
| PUB | Dépliant publicitaire | 17 |
| PV | Procès-verbal | 18 |
| RECH | Rapport de recherche | 15 |
| RES | Résumé | 15 |
| STA | Rapport de stage | 14 |
| TECH | Document technique | 19 |

ANNEXE VIII
Variables conservées dans l'analyse finale (n=36)
Résultats des tests multivariés (Lambda de Wilks)

| | F | p |
|---------------------------------------|----------|----------|
| Phrase exclamative | 5,508 | 0,001 |
| Phrase interrogative-négative | 12,622 | 0,001 |
| Auxiliaire d'aspect | 1,888 | 0,034 |
| Auxiliaire de mode (VDF) | 5,303 | 0,001 |
| Verbes promissifs | 3,046 | 0,000 |
| Discours direct | 4,572 | 0,001 |
| Phrase passive | 3,133 | 0,001 |
| Phrase impersonnelle | 2,924 | 0,001 |
| Subordonnée complétive | 2,172 | 0,012 |
| Subordonnée relative | 4,278 | 0,001 |
| Attribut | 2,230 | 0,010 |
| Indicatif présent | 2,749 | 0,001 |
| Indicatif passé composé | 5,546 | 0,001 |
| Indicatif plus-que-parfait | 2,804 | 0,001 |
| Indicatif futur antérieur | 4,564 | 0,001 |
| Impératif | 4,473 | 0,001 |
| 1 ^{re} personne du singulier | 6,634 | 0,001 |
| 2 ^e personne du singulier | 3,591 | 0,001 |
| 1 ^{re} personne du pluriel | 6,094 | 0,001 |
| 2 ^e personne du pluriel | 30,860 | 0,001 |
| Pronom <i>on</i> | 5,326 | 0,001 |
| Modalité énonciative | 3,596 | 0,001 |
| Nom propre | 9,290 | 0,001 |
| Nom commun | 3,918 | 0,001 |
| Adjectif verbal | 2,407 | 0,005 |
| Verbe conjugué | 4,539 | 0,001 |
| Déterminant défini | 5,147 | 0,001 |
| Déterminant démonstratif | 5,323 | 0,001 |
| Déterminant possessif | 3,488 | 0,001 |
| Déterminant numéral cardinal | 4,441 | 0,001 |
| Préposition | 2,784 | 0,001 |
| Conjonction de coordination | 4,265 | 0,001 |
| Marqueur de temps | 5,357 | 0,001 |
| Marqueur de lieu | 5,529 | 0,001 |
| Organisateur logique | 6,821 | 0,001 |
| Adjectif complément du nom | 4,086 | 0,001 |

Tests F effectués avec 13 et 179 degrés de liberté; paramétrisation sigma-restreinte

ANNEXE IX
Résultats des tests F univariés
Significativité des variables pour chacun des genres

| | ADM | | AFF | | ARG | | CR | |
|---------------------------------------|---------------|--------------|----------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| | F | p | F | p | F | p | F | p |
| Phrase exclamative | 0,913 | 0,340 | 2,089 | 0,150 | 0,650 | 0,421 | 31,245 | 0,000 |
| Phrase interrogative-négative | 0,002 | 0,975 | 0,011 | 0,917 | 1,586 | 0,209 | 0,614 | 0,434 |
| Auxiliaire d'aspect | 3,931 | 0,049 | 6,737 | 0,010 | 0,662 | 0,417 | 4,387 | 0,038 |
| Auxiliaire de mode (VDF) | 22,351 | 0,001 | 11,231 | 0,002 | 2,158 | 0,143 | 0,639 | 0,425 |
| Verbes promissifs | 1,277 | 0,260 | 0,256 | 0,613 | 0,200 | 0,655 | 3,601 | 0,059 |
| Discours direct | 0,127 | 0,722 | 9,758 | 0,002 | 0,076 | 0,783 | 5,265 | 0,023 |
| Phrase passive | 3,107 | 0,080 | 4,905 | 0,028 | 0,686 | 0,409 | 7,322 | 0,007 |
| Phrase impersonnelle | 0,006 | 0,936 | 2,093 | 0,150 | 0,127 | 0,722 | 0,245 | 0,621 |
| Subordonnée complétive | 0,756 | 0,386 | 1,542 | 0,216 | 3,423 | 0,066 | 0,001 | 0,989 |
| Subordonnée relative | 0,975 | 0,325 | 4,918 | 0,028 | 1,405 | 0,237 | 3,293 | 0,071 |
| Attribut | 0,391 | 0,533 | 1,498 | 0,222 | 0,245 | 0,621 | 1,164 | 0,282 |
| Indicatif présent | 0,003 | 0,954 | 0,192 | 0,662 | 0,068 | 0,795 | 2,827 | 0,094 |
| Indicatif passé composé | 2,245 | 0,136 | 0,486 | 0,487 | 1,713 | 0,192 | 0,044 | 0,835 |
| Indicatif plus-que-parfait | 3,990 | 0,047 | 5,434 | 0,021 | 2,293 | 0,132 | 0,002 | 0,981 |
| Indicatif futur antérieur | 19,529 | 0,001 | 0,624 | 0,430 | 0,680 | 0,411 | 1,879 | 0,172 |
| Impératif | 1,362 | 0,245 | 0,128 | 0,721 | 0,011 | 0,915 | 0,050 | 0,823 |
| 1 ^{re} personne du singulier | 4,301 | 0,039 | 32,666 | 0,001 | 0,056 | 0,813 | 0,045 | 0,833 |
| 2 ^e personne du singulier | 0,163 | 0,687 | 17,313 | 0,001 | 0,201 | 0,655 | 7,299 | 0,008 |
| 1 ^{re} personne du pluriel | 0,100 | 0,753 | 19,442 | 0,001 | 1,046 | 0,308 | 0,658 | 0,418 |
| 2 ^e personne du pluriel | 10,600 | 0,001 | 118,795 | 0,001 | 0,064 | 0,800 | 0,075 | 0,784 |
| Pronom <i>on</i> | 1,113 | 0,293 | 3,916 | 0,049 | 5,589 | 0,019 | 0,090 | 0,765 |
| Modalité énonciative | 1,531 | 0,217 | 2,956 | 0,087 | 32,656 | 0,001 | 0,230 | 0,632 |
| Nom propre | 6,705 | 0,010 | 19,789 | 0,001 | 0,397 | 0,529 | 1,078 | 0,300 |
| Nom commun | 2,274 | 0,133 | 0,261 | 0,610 | 0,493 | 0,483 | 3,732 | 0,055 |
| Adjectif verbal | 0,854 | 0,357 | 1,498 | 0,223 | 7,103 | 0,008 | 0,157 | 0,692 |
| Verbe conjugué | 0,501 | 0,480 | 0,827 | 0,364 | 0,082 | 0,775 | 1,826 | 0,178 |
| Déterminant défini | 1,597 | 0,208 | 6,692 | 0,010 | 1,228 | 0,269 | 2,344 | 0,127 |
| Déterminant démonstratif | 3,123 | 0,079 | 0,730 | 0,394 | 43,845 | 0,001 | 0,340 | 0,560 |
| Déterminant possessif | 0,661 | 0,417 | 10,879 | 0,001 | 0,008 | 0,928 | 1,331 | 0,250 |
| Déterminant numéral cardinal | 13,450 | 0,001 | 5,623 | 0,019 | 2,322 | 0,129 | 2,285 | 0,132 |
| Préposition | 0,082 | 0,775 | 0,064 | 0,801 | 15,101 | 0,001 | 0,381 | 0,538 |
| Conjonction de coordination | 1,119 | 0,292 | 0,035 | 0,851 | 7,615 | 0,006 | 0,090 | 0,765 |
| Marqueur de temps | 31,805 | 0,001 | 29,858 | 0,001 | 1,923 | 0,167 | 0,193 | 0,661 |
| Marqueur de lieu | 0,005 | 0,942 | 1,122 | 0,291 | 0,017 | 0,896 | 0,025 | 0,874 |
| Organisateur logique | 3,822 | 0,052 | 6,607 | 0,011 | 2,134 | 0,146 | 4,940 | 0,027 |
| Adjectif complément du nom | 2,448 | 0,119 | 0,244 | 0,622 | 9,162 | 0,003 | 1,277 | 0,260 |

Tests F effectués avec 1 et 191 degrés de liberté; paramétrisation sigma-restreinte
 Les résultats significatifs sont surlignés.

| | CV | CV | DIS | DIS | INT | INT | LAB | LAB |
|---------------------------------------|--------|-------|---------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | F | p | F | p | F | p | F | p |
| Phrase exclamative | 7,525 | 0,007 | 6,893 | 0,009 | 0,011 | 0,917 | 2,573 | 0,110 |
| Phrase interrogative-négative | 0,431 | 0,512 | 155,473 | 0,001 | 0,022 | 0,882 | 0,562 | 0,454 |
| Auxiliaire d'aspect | 4,557 | 0,034 | 0,483 | 0,488 | 1,588 | 0,209 | 0,178 | 0,674 |
| Auxiliaire de mode (VDF) | 6,363 | 0,012 | 0,652 | 0,420 | 0,087 | 0,768 | 0,488 | 0,485 |
| Verbes promissifs | 3,061 | 0,082 | 0,002 | 0,965 | 0,135 | 0,714 | 11,759 | 0,002 |
| Discours direct | 0,044 | 0,834 | 11,606 | 0,002 | 4,980 | 0,027 | 0,533 | 0,466 |
| Phrase passive | 4,416 | 0,037 | 0,002 | 0,976 | 0,217 | 0,642 | 0,313 | 0,576 |
| Phrase impersonnelle | 1,174 | 0,280 | 1,967 | 0,162 | 3,157 | 0,077 | 2,000 | 0,159 |
| Subordonnée complétive | 0,333 | 0,564 | 2,298 | 0,131 | 0,011 | 0,917 | 0,800 | 0,372 |
| Subordonnée relative | 19,031 | 0,001 | 1,755 | 0,187 | 20,539 | 0,001 | 4,577 | 0,034 |
| Attribut | 2,406 | 0,123 | 5,368 | 0,022 | 5,276 | 0,023 | 3,986 | 0,047 |
| Indicatif présent | 22,453 | 0,001 | 0,261 | 0,610 | 0,353 | 0,553 | 0,001 | 0,969 |
| Indicatif passé composé | 9,039 | 0,003 | 5,626 | 0,019 | 43,818 | 0,001 | 0,058 | 0,810 |
| Indicatif plus-que-parfait | 0,560 | 0,455 | 0,990 | 0,321 | 14,397 | 0,001 | 1,092 | 0,297 |
| Indicatif futur antérieur | 1,066 | 0,303 | 0,013 | 0,911 | 0,293 | 0,589 | 0,005 | 0,945 |
| Impératif | 4,830 | 0,029 | 0,357 | 0,551 | 2,832 | 0,094 | 3,718 | 0,055 |
| 1 ^{re} personne du singulier | 0,281 | 0,597 | 1,530 | 0,218 | 3,865 | 0,051 | 0,087 | 0,769 |
| 2 ^e personne du singulier | 0,478 | 0,490 | 8,576 | 0,004 | 4,402 | 0,037 | 0,579 | 0,448 |
| 1 ^{re} personne du pluriel | 1,806 | 0,181 | 0,433 | 0,511 | 5,815 | 0,017 | 12,087 | 0,002 |
| 2 ^e personne du pluriel | 5,706 | 0,018 | 0,990 | 0,321 | 2,074 | 0,151 | 1,134 | 0,288 |
| Pronom <i>on</i> | 3,192 | 0,076 | 5,542 | 0,020 | 8,277 | 0,004 | 31,490 | 0,001 |
| Modalité énonciative | 0,024 | 0,877 | 0,994 | 0,320 | 0,609 | 0,436 | 0,299 | 0,585 |
| Nom propre | 2,737 | 0,100 | 1,245 | 0,266 | 5,120 | 0,025 | 0,066 | 0,797 |
| Nom commun | 10,496 | 0,001 | 0,508 | 0,477 | 0,623 | 0,431 | 0,010 | 0,922 |
| Adjectif verbal | 1,360 | 0,245 | 0,326 | 0,569 | 0,002 | 0,966 | 1,339 | 0,249 |
| Verbe conjugué | 3,052 | 0,082 | 0,108 | 0,742 | 7,547 | 0,007 | 0,045 | 0,832 |
| Déterminant défini | 6,634 | 0,011 | 1,447 | 0,231 | 1,418 | 0,235 | 10,501 | 0,001 |
| Déterminant démonstratif | 3,041 | 0,083 | 2,074 | 0,151 | 0,788 | 0,376 | 1,818 | 0,179 |
| Déterminant possessif | 3,802 | 0,053 | 1,102 | 0,295 | 0,001 | 0,973 | 0,003 | 0,957 |
| Déterminant numéral cardinal | 1,098 | 0,296 | 0,627 | 0,430 | 3,727 | 0,055 | 26,184 | 0,001 |
| Préposition | 0,014 | 0,904 | 1,385 | 0,241 | 3,469 | 0,064 | 6,739 | 0,010 |
| Conjonction de coordination | 5,652 | 0,018 | 0,105 | 0,746 | 1,699 | 0,194 | 2,833 | 0,094 |
| Marqueur de temps | 0,175 | 0,676 | 0,003 | 0,958 | 2,079 | 0,151 | 11,702 | 0,002 |
| Marqueur de lieu | 9,431 | 0,002 | 1,372 | 0,243 | 4,613 | 0,033 | 0,740 | 0,391 |
| Organisateur logique | 0,457 | 0,500 | 5,166 | 0,024 | 6,824 | 0,010 | 1,460 | 0,228 |
| Adjectif complément du nom | 0,810 | 0,369 | 0,086 | 0,769 | 5,656 | 0,018 | 1,088 | 0,298 |

Tests F effectués avec 1 et 191 degrés de liberté; paramétrisation sigma-restreinte

Les résultats significatifs sont surlignés.

| | PUB | | PV | | RECH | | RES | |
|---------------------------------------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|
| | F | p | F | p | F | p | F | p |
| Phrase exclamative | 18,792 | 0,001 | 0,043 | 0,835 | 1,067 | 0,303 | 0,056 | 0,813 |
| Phrase interrogative-négative | 0,952 | 0,330 | 0,310 | 0,578 | 2,656 | 0,105 | 5,271 | 0,023 |
| Auxiliaire d'aspect | 4,753 | 0,030 | 1,060 | 0,305 | 0,665 | 0,416 | 1,726 | 0,191 |
| Auxiliaire de mode (VDF) | 6,173 | 0,014 | 5,157 | 0,024 | 0,003 | 0,959 | 0,299 | 0,585 |
| Verbes promissifs | 6,466 | 0,012 | 2,514 | 0,115 | 1,351 | 0,247 | 12,010 | 0,002 |
| Discours direct | 0,920 | 0,339 | 0,527 | 0,469 | 0,277 | 0,599 | 7,549 | 0,007 |
| Phrase passive | 1,427 | 0,234 | 7,274 | 0,008 | 0,870 | 0,352 | 0,009 | 0,923 |
| Phrase impersonnelle | 0,411 | 0,522 | 2,983 | 0,086 | 1,419 | 0,235 | 1,794 | 0,182 |
| Subordonnée complétive | 0,164 | 0,686 | 11,578 | 0,002 | 3,893 | 0,049 | 2,120 | 0,147 |
| Subordonnée relative | 1,440 | 0,232 | 0,084 | 0,772 | 0,523 | 0,471 | 4,798 | 0,030 |
| Attribut | 1,294 | 0,257 | 4,653 | 0,032 | 1,115 | 0,292 | 0,141 | 0,708 |
| Indicatif présent | 13,945 | 0,001 | 0,071 | 0,790 | 0,171 | 0,680 | 5,258 | 0,023 |
| Indicatif passé composé | 1,622 | 0,204 | 6,742 | 0,010 | 0,193 | 0,661 | 9,091 | 0,003 |
| Indicatif plus-que-parfait | 0,012 | 0,912 | 4,553 | 0,034 | 0,250 | 0,618 | 0,021 | 0,884 |
| Indicatif futur antérieur | 0,317 | 0,574 | 0,380 | 0,538 | 0,021 | 0,885 | 2,408 | 0,122 |
| Impératif | 4,891 | 0,028 | 2,708 | 0,101 | 0,260 | 0,610 | 8,668 | 0,004 |
| 1 ^{re} personne du singulier | 0,002 | 0,979 | 3,952 | 0,048 | 4,351 | 0,038 | 5,751 | 0,017 |
| 2 ^e personne du singulier | 0,697 | 0,405 | 0,001 | 0,972 | 0,172 | 0,679 | 0,004 | 0,951 |
| 1 ^{re} personne du pluriel | 1,454 | 0,229 | 1,740 | 0,189 | 1,931 | 0,166 | 8,766 | 0,003 |
| 2 ^e personne du pluriel | 2,285 | 0,132 | 3,694 | 0,056 | 0,085 | 0,771 | 0,885 | 0,348 |
| Pronom <i>on</i> | 1,015 | 0,315 | 0,002 | 0,961 | 0,490 | 0,485 | 2,242 | 0,136 |
| Modalité énonciative | 0,791 | 0,375 | 0,599 | 0,440 | 0,504 | 0,479 | 12,036 | 0,002 |
| Nom propre | 6,058 | 0,015 | 91,653 | 0,001 | 0,954 | 0,330 | 0,039 | 0,844 |
| Nom commun | 0,100 | 0,752 | 1,485 | 0,225 | 5,631 | 0,019 | 19,222 | 0,001 |
| Adjectif verbal | 0,799 | 0,372 | 1,487 | 0,224 | 2,759 | 0,098 | 0,075 | 0,784 |
| Verbe conjugué | 0,313 | 0,577 | 1,747 | 0,188 | 1,654 | 0,200 | 25,138 | 0,001 |
| Déterminant défini | 2,800 | 0,096 | 6,611 | 0,011 | 2,628 | 0,107 | 0,015 | 0,903 |
| Déterminant démonstratif | 1,548 | 0,215 | 0,011 | 0,917 | 0,035 | 0,851 | 1,298 | 0,256 |
| Déterminant possessif | 0,313 | 0,577 | 0,013 | 0,908 | 0,287 | 0,592 | 10,323 | 0,002 |
| Déterminant numéral cardinal | 0,155 | 0,694 | 1,236 | 0,268 | 0,110 | 0,741 | 1,194 | 0,276 |
| Préposition | 0,593 | 0,442 | 5,383 | 0,021 | 2,919 | 0,089 | 1,494 | 0,223 |
| Conjonction de coordination | 13,573 | 0,001 | 0,094 | 0,760 | 0,579 | 0,448 | 2,048 | 0,154 |
| Marqueur de temps | 4,972 | 0,027 | 1,826 | 0,178 | 1,587 | 0,209 | 2,036 | 0,155 |
| Marqueur de lieu | 0,100 | 0,752 | 44,050 | 0,001 | 0,151 | 0,698 | 2,270 | 0,134 |
| Organisateur logique | 2,564 | 0,111 | 0,008 | 0,927 | 0,084 | 0,773 | 37,029 | 0,001 |
| Adjectif complément du nom | 0,316 | 0,574 | 0,004 | 0,951 | 5,652 | 0,018 | 14,282 | 0,001 |

Tests F effectués avec 1 et 191 degrés de liberté; paramétrisation sigma-restreinte

Les résultats significatifs sont surlignés.

| | STA | | TECH | |
|---------------------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| | F | p | F | p |
| Phrase exclamative | 0,099 | 0,753 | 3,079 | 0,081 |
| Phrase interrogative-négative | 8,313 | 0,004 | 0,285 | 0,594 |
| Auxiliaire d'aspect | 0,002 | 0,977 | 0,172 | 0,679 |
| Auxiliaire de mode (VDF) | 0,619 | 0,432 | 12,460 | 0,002 |
| Verbes promissifs | 0,414 | 0,521 | 1,018 | 0,314 |
| Discours direct | 7,957 | 0,005 | 1,564 | 0,213 |
| Phrase passive | 0,222 | 0,638 | 16,370 | 0,001 |
| Phrase impersonnelle | 15,556 | 0,001 | 1,796 | 0,182 |
| Subordonnée complétive | 0,207 | 0,649 | 0,729 | 0,394 |
| Subordonnée relative | 0,359 | 0,550 | 0,002 | 0,966 |
| Attribut | 0,309 | 0,579 | 0,814 | 0,368 |
| Indicatif présent | 0,026 | 0,872 | 0,396 | 0,530 |
| Indicatif passé composé | 0,016 | 0,898 | 2,211 | 0,139 |
| Indicatif plus-que-parfait | 0,007 | 0,932 | 0,057 | 0,812 |
| Indicatif futur antérieur | 0,907 | 0,342 | 3,514 | 0,062 |
| Impératif | 1,624 | 0,204 | 19,642 | 0,001 |
| 1 ^{re} personne du singulier | 14,506 | 0,001 | 0,002 | 0,966 |
| 2 ^e personne du singulier | 0,606 | 0,437 | 0,200 | 0,655 |
| 1 ^{re} personne du pluriel | 0,001 | 0,984 | 0,801 | 0,372 |
| 2 ^e personne du pluriel | 1,442 | 0,231 | 6,367 | 0,012 |
| Pronom <i>on</i> | 3,478 | 0,064 | 2,264 | 0,134 |
| Modalité énonciative | 2,391 | 0,124 | 0,038 | 0,845 |
| Nom propre | 7,603 | 0,006 | 4,319 | 0,039 |
| Nom commun | 9,667 | 0,002 | 1,741 | 0,189 |
| Adjectif verbal | 4,121 | 0,044 | 8,971 | 0,003 |
| Verbe conjugué | 2,613 | 0,108 | 3,726 | 0,055 |
| Déterminant défini | 15,624 | 0,001 | 2,231 | 0,137 |
| Déterminant démonstratif | 1,196 | 0,275 | 0,645 | 0,423 |
| Déterminant possessif | 11,862 | 0,002 | 0,002 | 0,978 |
| Déterminant numéral cardinal | 3,997 | 0,047 | 0,015 | 0,901 |
| Préposition | 1,555 | 0,214 | 0,047 | 0,828 |
| Conjonction de coordination | 0,061 | 0,805 | 0,485 | 0,487 |
| Marqueur de temps | 0,001 | 0,985 | 14,851 | 0,001 |
| Marqueur de lieu | 0,490 | 0,485 | 0,125 | 0,724 |
| Organisateur logique | 0,022 | 0,881 | 2,441 | 0,120 |
| Adjectif complément du nom | 5,074 | 0,025 | 4,745 | 0,031 |

Tests F effectués avec 1 et 191 degrés de liberté; paramétrisation sigma-restreinte
Les résultats significatifs sont surlignés.

ANNEXE X
Combinaisons d'unités linguistiques pour les 14 genres

| Genre | Unités distinctives fréquentes | Unités distinctives peu fréquentes |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ADM Correspondance administrative | Auxiliaire d'aspect Auxiliaire de mode Futur antérieur 2 ^e personne du pluriel Déterminant numéral Marqueur de temps | Indicatif plus-que-parfait 1 ^{re} personne du singulier Nom propre |
| AFF Correspondance d'affaires | Auxiliaire d'aspect Auxiliaire de mode Subordonnée relative Indicatif plus-que-parfait 1 ^{re} personne du singulier 1 ^{re} personne du pluriel 2 ^e personne du singulier 2 ^e personne du pluriel Nom propre Déterminant possessif Déterminant numéral Marqueur de temps | Discours direct Phrase passive Pronom <i>on</i> Déterminant défini Organisateur logique |
| ARG Argumentaire | Pronom <i>on</i> Modalité énonciative Adjectif verbal Déterminant démonstratif Conjonction de coordination Adjectif complément du nom | Préposition |
| CR Compte rendu critique | Phrase exclamative Discours direct Organisateur logique | Auxiliaire d'aspect Phrase passive 2 ^e personne du singulier |
| CV Curriculum vitæ | Subordonnée relative Indicatif passé composé Nom commun Conjonction de coordination Marqueur de lieu | Phrase exclamative Auxiliaire d'aspect Auxiliaire de mode Phrase passive Indicatif présent Impératif 2 ^e personne du pluriel Déterminant défini |
| DIS Dissertation critique | Phrase exclamative Phrase interrogative-négative Discours direct Attribut 2 ^e personne du singulier Pronom <i>on</i> Organisateur logique | Indicatif passé composé |
| INT Rapport d'intervention | Discours direct Indicatif passé composé Indicatif plus-que-parfait 2 ^e personne du singulier Nom propre Verbe conjugué Marqueur de lieu | Subordonnée relative Attribut 1 ^{re} personne du pluriel Pronom <i>on</i> Organisateur logique Adjectif complément du nom |

| | Genre | Unités distinctives fréquentes | Unités distinctives peu fréquentes |
|------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LAB | Rapport de laboratoire | Attribut 1 ^{re} personne du pluriel Pronom <i>on</i> Déterminant défini Déterminant numéral Préposition | Verbe promissif Subordonnée relative Marqueur de temps |
| PUB | Dépliant publicitaire | Phrase exclamative Verbe promissif Indicatif présent Impératif Conjonction de coordination Marqueur de temps | Auxiliaire d'aspect Auxiliaire de mode Nom propre |
| PV | Procès-verbal | Phrase passive Subordonnée complétive Nom propre Déterminant défini Préposition | Auxiliaire de mode Attribut Indicatif passé composé Indicatif plus-que-parfait 1 ^{re} personne du singulier Marqueur de lieu |
| RECH | Rapport de recherche | Subordonnée complétive Adjectif complément du nom | 1 ^{re} personne du singulier Nom commun |
| RES | Résumé | Verbe promissif Subordonnée relative Indicatif présent Verbe conjugué Déterminant possessif Organisateur logique Adjectif complément du nom | Phrase interrogative-négative Discours direct Passé composé Impératif 1 ^{re} personne du singulier 1 ^{re} personne du pluriel Modalité énonciative Nom commun |
| STA | Rapport de stage | Phrase impersonnelle 1 ^{re} personne du singulier | Phrase interrogative-négative Discours direct Nom propre Nom commun Adjectif verbal Déterminant défini Déterminant possessif Déterminant numéral Adjectif complément du nom |
| TECH | Document technique | Auxiliaire de mode Phrase passive Impératif Adjectif verbal | 2 ^e personne du pluriel Nom propre Marqueur de temps Adjectif complément du nom |