

La présence de l’auteur dans les rapports de stage : pratiques et formation de formateurs

Authorial presence in internship reports:
practices and didactic challenges

Freiderikos Valetopoulos

Université de Poitiers - FoReLLIS (UR 15076) - MSHS (USR 3565)

fvaletop@univ-poitiers.fr

ORCID : 0000-0001-8703-6230

Laurie Dekhissi

Université de Poitiers - FoReLLIS (UR 15076) - MSHS (USR 3565)

laurie.dekhissi@univ-poitiers.fr

ORCID : 0000-0003-4014-4159

Effrosyni Lamprou

Université de Poitiers - FoReLLIS (UR 15076) - MSHS (USR 3565)

effrosyni.lamprou@univ-poitiers.fr

ORCID : 0000-0001-6355-2409

Abstract

In the last three decades there has been an increasing interest in the study of the interaction between the author and the reader in written texts. In this paper, we propose to focus on the analysis of the authorial presence in the internship reports. To this end, we analysed a corpus of L1 French students’ internship reports. The occurrences of *JE*, *NOUS* and *ON* allowed us to establish a list of different functions of these pronouns by observing how trainee-writers are using these three pronouns. These observations enabled us to put forward certain hypotheses concerning training of the future language teachers.

Keywords: internship report, authorial presence, pronouns, training of trainers

INTRODUCTION

La majorité des étudiants inscrits dans une université française sont amenés à réaliser un stage qui est validé par la rédaction et la soutenance d'un rapport de stage. Cet exercice rédactionnel doit répondre à un ensemble de contraintes tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu : un récit qui doit trouver des ancrages théoriques tout en relayant sa propre pratique afin de rendre compte en termes objectifs d'une expérience subjective (Velcic-Canivez, 2008).

Plusieurs difficultés pour les stagiaires-auteurs peuvent être soulignées sachant qu'il s'agit d'un écrit universitaire long qui implique également la question de l'accompagnement des étudiants (Leclercq, 2006 ; Oudart, Verspieren, 2006). Une des difficultés est bien résumée par Achard-Bayle (2006) qui se concentre sur la présence du sujet : « [...], *je* est un locuteur en même temps que je parle de lui et par là se met à distance. Il y a donc une intrication complexe du locuteur et de l'acteur dans ce *je* qui est à la marge du monde et dans le monde [...] ».

La question du pronom utilisé et de ses fonctions a été amplement étudiée dans la littérature anglosaxonne ces vingt dernières années. A titre d'exemple, nous pouvons rappeler la classification de Tang and John (1999) qui ont proposé un continuum de la présence de l'auteur par le pronom *I* dénotant différents rôles avec un degré d'implication varié. Ainsi, le degré d'implication le moins faible correspond à *I* mettre en italiques (c'est-à-dire l'auteur appartient à la communauté ou correspond à *chacun*) alors que le degré d'implication le plus élevé correspond à *I as the originator*. Entre les deux, il existe un continuum comportant *I as the guide*, *I as the architect*, *I as the recounter of the research processes* et *I as the opinion holder*. D'autres classifications ont été proposées par la suite par d'autres chercheurs (entre autres Sheldon, 2009).

Dans le cadre de notre article, nous nous proposons d'analyser un corpus constitué de rapports de stage rédigés par des étudiants dont le français est la langue première (L1) afin de valider la première année du master de Didactique des langues et du FLES de l'Université de Poitiers, entre 2014 et 2020. Nous nous concentrerons sur un aspect spécifique : la présence de l'auteur dans un texte académique de ce type. Si nous souhaitons nous concentrer sur cet aspect, c'est parce qu'il porte sur la compétence énonciative des auteurs, qui doivent gérer en même temps une relation qui lie l'auteur à son énoncé et une relation qui lie l'auteur à un lecteur intégré par l'énoncé (voir également les questions posées par certaines études contrastives comme celles de Ramanathan, Atkinson 1999 ; Lehman, 2018). Notre étude nous permettra de mettre en lumière les fonctions des pronoms dans les écrits des apprenants francophones et de formuler des propositions didactiques qui faciliteront la formation et l'accompagnement des étudiants dans cet exercice.

L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE : LE CAS DU RAPPORT DE STAGE

Dans leur article portant sur le rapport de stage et le mémoire professionnel, Oudart et Verspieren (2006) reviennent sur la définition de ces deux écrits. Comme elles le précisent elles-mêmes, après avoir analysé plusieurs ouvrages de référence, « [...] le mémoire professionnel, est souvent défini en opposition au rapport de stage ». Ainsi, la définition du rapport de stage se fait par ce qui n'est pas un trait définitoire pour les mémoires professionnels. Elles terminent leur analyse par l'observation que les verbes employés dans les ouvrages pour évoquer le rôle du rapport de stage appartiennent à un registre « narratif » : *exposer, expliquer, rendre compte, décrire, raconter, restituer*.

L'aspect réflexif est, en général, moins mis en avant pour les rapports de stage, mais certains auteurs rappellent qu'« [il] restitue une expérience en milieu professionnel, tout en manifestant une réflexion distanciée » (Laborde-Milaa, 1999, p. 4). Rinck (2004) souligne cet aspect réflexif précisant :

[...] la consigne pour les étudiants est de mener une démarche d'investigation en deux temps, correspondant à deux parties du rapport de stage qui doivent être mises en perspective : une première partie théorique, construite à partir d'un questionnement de départ et rédigée en amont de la réalisation d'un stage d'observation ; une seconde partie d'analyse de ces observations.

Ces observations nous réconfortent dans notre propre choix concernant le type de rapport de stage demandé aux étudiants de notre étude. Ils doivent suivre une structure commune tout en ayant la possibilité d'organiser leur texte selon leurs grilles d'observation créées par eux-mêmes pendant leur stage. Ainsi, le rapport doit comporter les informations suivantes : a. la description de la situation d'enseignement avec des précisions sur le contexte linguistique, social et institutionnel, b. la description du système didactique (présentation de l'enseignant observé, du groupe d'apprenants, du manuel utilisé, de l'objet d'enseignement), c. présentation détaillée d'une séquence didactique observée et d. présentation détaillée d'une séquence didactique assurée par le stagiaire. Ces deux derniers points (c. et d.) permettent aux auteurs de s'exprimer librement sur différentes questions selon leur expérience et d'adopter une posture réflexive afin d'analyser l'acte pédagogique. Cependant, ils ne sont pas invités à construire une problématique. Ainsi, l'évaluation du rapport de stage s'effectue à travers différents critères tels que la prise de distance, la conceptualisation et la théorisation de l'observable, l'implication en tant qu'observateur mais aussi en tant qu'enseignant.

CORPUS

Pour les besoins de cet article, nous avons procédé à l'analyse d'un corpus collecté dans le cadre du master 1 de Didactique des langues et du Français langue étrangère et seconde de l'Université de Poitiers. Nous avons retenu les rapports de stage rédigés par les étudiants français afin d'éliminer les paramètres qui auraient un rapport avec l'apprentissage du français comme langue étrangère et le développement des compétences écrites des étudiants allophones. Nous avons ainsi annoté quarante-deux rapports correspondant à un volume de 575.000 mots et de 21.000 tokens. Les rapports de stage provenaient de quatre années différentes : 2010, 2014, 2019 et 2021. Le corpus a été analysé à l'aide du logiciel WordSmith nous permettant d'extraire les occurrences des pronoms *JE*, *NOUS*, *ON*.

Les stagiaires avaient tous validé une licence dans le champ disciplinaire de *Arts, Lettres et Langues* et étaient censés avoir acquis les compétences transversales décrites dans le guide *Référentiels de compétences des mentions de licence* (2015, p. 30), proposé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Entre autres :

- Identifier et sélectionner diverses ressources spécialisées pour documenter un sujet. Analyser et synthétiser des données en vue de leur exploitation.
- Développer une argumentation avec esprit critique.

Dans le cadre de leur formation en première année de Master, les stagiaires avaient également suivi un cours de méthodologie leur permettant d'analyser et d'évaluer des rapports de stage déjà rédigés les années précédentes ainsi qu'un cours portant sur les pratiques de classe et l'observation de l'acte pédagogique.

LA PRÉSENCE DE L'AUTEUR DANS LE TEXTE

Le type de texte rédigé permet aux auteurs d'utiliser trois pronoms différents : *JE*, *NOUS*, *ON*, quand il s'agit de la présentation de ses propres actions mais aussi de son positionnement par rapport à l'agir de l'enseignant observé. L'analyse du corpus nous a permis d'extraire 1572 occurrences de *JE*, 1026 occurrences de *NOUS* et 913 occurrences de *ON*. Examinons à présent les différentes fonctions que l'on peut observer dans ces textes.

LE *JE* AUTOBIOGRAPHIQUE

Comme le précise Achard-Bayle (2006),

[s]i la première personne est une marque distinctive du M[émoire] P[rofessionnel] U[niversitaire], elle est d'abord celle, singulière, du (*réd*)acteur, que l'on peut définir comme

un double sujet de référence [...] : comme le sujet qui fait référence à soi (à son expérience dans le monde) et comme le « centre de perspective sur [c]e monde » [...]. *Je* est donc un particulier [...], mais en tant qu'acteur du monde, ou en tant que membre d'une collectivité, il peut être inclus dans un *nous* effectivement pluriel [...].

Ainsi, nous pouvons observer différentes fonctions de *JE* qui peut coïncider a. avec l'auteur du rapport (1), b. avec le stagiaire en pleine action (2), c. avec un évaluateur du stage et de l'expérience (3).

- (1) Dans un souci de lisibilité et d'organisation *je* me limiterai à la description de la séquence menée avec les French I mais aussi parce que les apprenants de French II et French V sont seuls dans leur section et travaillent en autonomie quasi totale. [rds3]
- (2) C'est ainsi que dès la première séance, *je* leur ai présenté Amir Le Pirate (annexe) et que *je* leur ai expliqué que nous allions suivre les aventures d'Amir en classe et que nous allions l'aider lorsqu'il aura besoin de nous. [rds10]
- (3) Avec le recul, *je* constate que ma méthode d'enseignement s'est améliorée grâce à l'enrichissement de l'expérience des autres professeurs mais aussi grâce au contact avec les étudiants : le public adulte m'intéresse beaucoup car les échanges culturels ont été très riches. *J'*ai maintenant une plus grande aisance face à mon public et *j'*applique beaucoup de sérieux et de rigueur dans l'élaboration et le déroulement de mes cours en utilisant systématiquement le type de fiche de préparation que les professeurs m'ont conseillé. [rds17]

Plus précisément, *JE* peut être utilisé par le stagiaire-auteur pour décrire l'opération de préparation du stage et de rédaction du rapport de stage. Dans ces contextes, le pronom est accompagné de verbes qui expriment l'intention de *remercier* accompagné d'un verbe de sentiment comme *je voudrais, je tiens à, je souhaite*.

- (4) *Je tiens à remercier* toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon stage et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire. [rds36]

Contrairement à ce premier emploi, la deuxième fonction de *JE* est balisée par l'utilisation de différents verbes d'action qui situent le stagiaire-auteur dans le contexte professionnel. Ainsi, l'auteur utilise des verbes du *dire* (*lire, formuler, demander, répondre, annoncer*), des verbes de *mouvement* qui précisent son rapport avec l'espace (*se déplacer, s'asseoir*), ou des actions d'enseignement précises (*lire, écrire, pointer*). Les verbes sont le plus souvent à l'imparfait narratif afin de rappeler une situation qui s'inscrit dans une séquence d'événements, introduisant ainsi une progression temporelle (voir par exemple Desclés, 2003). Cet imparfait narratif (5) apparaît à côté des imparfaits descriptifs et des imparfaits de répétition (6, 7).

- (5) *Je disais* une heure puis *envoyais* le coq et la personne le recevant devait ajouter cinq minutes. (rds21)

- (6) Lorsque *je me déplaçais* dans la classe, *je regardais* la production de ceux qui avaient fini et *je leur demandais* de m'expliquer leur voyage en français si possible, puis *je leur demandais* des informations supplémentaires comme « que peut-on manger dans ce restaurant ? ». (rds34)
- (7) De plus, suivant la situation, *je demandais* soit à l'apprenant ayant eu la difficulté d'expliquer à nouveau en français ce qu'il avait compris, soit *je désignais* un apprenant dont j'étais certaine de sa compréhension pour expliquer au reste de la classe en turc. (rds12)

Enfin, dans la troisième fonction, *JE* semble être accompagné de verbes d'opinion ou de jugement. Les stagiaires-auteurs utilisent ces verbes dans le présent ou dans le futur en se projetant en tant que futurs enseignants :

- (8) *Je réalise* par ce stage à quel point l'institution dans laquelle un enseignant exerce est à prendre en compte pour comprendre sa pratique, et plus encore, à quel point un travail d'équipe peut être profitable au bon développement des compétences des apprenants. (rds42)

Ces trois fonctions correspondent par ailleurs du point de vue de leur répartition dans le texte aux trois parties générales : la première partie qui constitue une introduction très personnelle de l'auteur, la deuxième partie qui propose une analyse de l'expérience professionnelle avec un engagement plus ou moins grand de la part du stagiaire-auteur et, en même temps, expérimenteur, alors que la troisième partie revient sur l'expérience de l'auteur et sur son positionnement en tant que personne qui prend du recul par rapport à cette expérience et qui exprime son avis.

QUAND *JE* DEVIENT *NOUS*

Ce pronom assume des fonctions bien précises, et il n'est pas toujours possible de le permuter avec le pronom *JE*. Ainsi, nous pouvons constater qu'il ne se trouve presque jamais dans la première partie des rapports de stage avec le verbe *remercier*, qui est une action très personnelle et qui demande l'implication émotive forte de l'auteur. Par conséquent, nous pouvons souligner tout d'abord l'utilisation de *NOUS* coïncidant avec le stagiaire-auteur en pleine action, l'expérimenteur, qui est l'usage le plus fréquent :

- (9) Enfin, après avoir analysé une séquence didactique observée, *nous étudierons* la séance que *nous avons animée*.

Cette fonction amène parfois l'auteur à hésiter entre *JE* et *NOUS* :

- (10) Après avoir écrit au tableau l'adresse internet de Pôle Emploi, *nous avons vérifié* que tout le monde accédait bien à la page d'accueil. [...] *J'ai découvert* avec étonnement

que le moteur de recherche ne laisse pas de place à l'interprétation des mots s'ils sont mal orthographiés. (rds8)

NOUS est également utilisé pour inclure le stagiaire-auteur dans un groupe, ce groupe étant constitué du stagiaire et de ses compères ou du stagiaire et de ses élèves :

- (11) Dans le cadre de la première année du Master Didactique des Langues et du Français Langue Etrangère et Seconde, *nous devions* réaliser un stage de minimum cent heures. (rds8)
- (12) Après la pause, j'ai résumé ce que *nous venions de voir* et je leur ai annoncé que *nous allions regarder* un clip musical de Sinsemilia. (rds12)

Enfin, *NOUS* peut avoir une fonction générique, équivalente au pronom *ON* (voir par exemple Hilgert, Palma, 2014) :

- (13) Dans chaque manuel, *nous pouvons retrouver* une leçon 0 pour mettre les apprenants dans le bain avant de débiter réellement leur apprentissage. (rds1)
- (14) *Nous pouvons voir* beaucoup d'activités de compréhension écrite avec l'étude de documents écrits authentiques comme des articles de journaux, [...] (rds6)

L'UTILISATION DE *ON*

Dans la plupart des rapports de stage, le pronom *ON* est utilisé dans sa fonction générique, permettant ainsi d'inclure *JE*. Il dénote le stagiaire inclus dans un groupe spécifique, par exemple avec ses compères ou avec les apprenants, permutable avec le pronom *NOUS* "*JE+ILS*", ou dans un groupe se trouvant dans une situation professionnelle semblable (voir Velcic-Canivez 2008), qui serait permutable avec un *NOUS* ayant une extension indéfinie "*JE+LES AUTRES*" :

- (15) Avec leur maître et maîtresse *on a créé* les deux groupes en essayant de regrouper les apprenants en fonction de leurs besoins et de leurs difficultés. (rds10)
- (16) *On peut également envisager* de partir de ce que certains apprenants savent en les faisant partager cela avec le reste de la classe pour apporter les nouveaux points étudiés. (rds12)

Si dans l'exemple 15, le discours du stagiaire reçoit une lecture factitive, dans l'exemple 16, il reçoit la valeur d'une réalité commune, d'une pratique pouvant faire partie de l'expérience de tous les enseignants, d'une bonne pratique.

De la même façon, *ON* peut répondre à un usage indéfini renvoyant à un groupe de personnes d'extension variable que le locuteur n'identifie pas de façon plus précise. Le contexte peut nous aider à comprendre le référent sans que celui-ci soit vraiment indispensable pour la compréhension de la phrase :

- (17) La pédagogie institutionnelle dit également qu'à partir du moment où l'apprenant voit la classe comme un lieu sécurisé rempli de repères où *l'on peut poser* des questions alors il va prendre goût à apprendre. (rds13)

Enfin, nous ne pouvons pas exclure de notre analyse, les quelques exemples où *ON* correspond à *JE*. Le stagiaire-auteur restitue son action dans le contexte professionnel et, parfois, il oscille entre les indices qui renvoient à la première personne et la forme *ON* :

- (18) Lors de *mon* observation, cette expérimentation s'est présentée à de nombreuses reprises dans des activités individuelles et des activités collectives. Pour les activités individuelles, *on peut donner* l'exemple de deux activités faisant partie des rituels du matin, c'est-à-dire l'autodictée (annexe n°4) et le menu du jour (annexe n°5). (rds13)

BILAN ET PERSPECTIVES EN GUISE DE CONCLUSION

L'analyse du corpus a révélé une variation dans les usages des pronoms *JE*, *NOUS*, *ON* parfois au sein d'un même texte ou même du même paragraphe. Ainsi, les stagiaires-auteurs ont utilisé le pronom *JE* qui est l'auteur du rapport, le stagiaire en pleine action ou même l'évaluateur du stage et de l'expérience. Le pronom *NOUS* assume la fonction du stagiaire en pleine action mais il peut aussi se trouver aux antipodes avec un usage correspondant à un *NOUS* collectif ou à un *ON* générique. Enfin, *ON* semble assumer plutôt les fonctions les plus génériques incluant le stagiaire-auteur dans un ensemble.

Nous pourrions dire alors que l'utilisation variée des pronoms correspond souvent à des stratégies d'écriture : l'utilisation de *JE* permet par exemple au stagiaire-auteur de se mettre en avant dans le récit-analyse de son expérience professionnelle alors que le *NOUS* collectif intègre l'étudiant au sein de la communauté plus large des étudiants-auteurs. Ces stratégies ne sont pas toujours claires. Le *NOUS* générique peut être aussi équivalent à *ON* ou être plus difficilement interprété ; Tutin (2010, p. 21) parle même de « brouillage énonciatif » au moment où la tradition académique française privilégie le *NOUS* de modestie aux dépens de *JE* ou *ON* (Fløttum, Vold, 2010). Ces usages montrent ainsi un va-et-vient des auteurs entre l'implication forte et l'implication faible (Tang, John, 1999), ce qui demande une remédiation de la part des enseignants et une prise de conscience de la part des auteurs, d'autant plus que ces auteurs se forment dans le métier de l'enseignant de FLE.

Dans le cadre de leur formation, les étudiants suivent des cours de méthodologie scientifique au cours desquels les aspects rédactionnels du rapport de stage sont abordés : format du rapport, rédaction d'une bibliographie, le plagiat, la conception d'un plan, la rédaction d'une introduction et d'une conclusion, se préparer à la prise de notes pour l'observation de classes, se préparer à la soutenance. Toutefois, on s'aper-

çoit que la stylistique du texte n'est pas abordée, ou peut l'être de façon implicite : on ne s'attarde pas sur les notions de présence de l'auteur, sans même mentionner d'autres caractéristiques telles que la cohérence et la cohésion (voir aussi Patout, Damar, 2021 ; Boch, Frier, 2015 ; Cavalla, Hartwell, 2018), pensant qu'au niveau Master les étudiants ont déjà acquis ces connaissances. Or, l'analyse du corpus montre une certaine hésitation de la part des stagiaires-auteurs.

Ainsi, des travaux que l'on propose très souvent à des apprenants de FLE de niveau avancé pourraient être proposés aux futurs enseignants de FLE : réflexion sur la forme et le contenu d'un genre bien précis, organisation du texte (par exemple la cohésion), présentation de sa pensée et de ses idées en variant les types de verbes, observation raisonnée des règles de concordance des temps verbaux, entraînement à la reformulation et la réécriture etc. Dans ce sens, Boch (2013, p. 550) préconise l'observation réflexive d'un corpus de rapports de stage afin de relever et d'analyser en groupe les stratégies énonciatives utilisées par leurs pairs : « l'objectif de l'activité est de faire émerger, via la discussion collective, les représentations que se font les participants de la « mise en scène de soi en tant qu'auteur » [...] dans l'écrit scientifique ».

Nous considérons par ailleurs que si le développement de la compétence énonciative des étudiants s'avère indispensable, ce dernier doit se faire de manière ciblée. Dans ce but, nous estimons qu'il serait intéressant de proposer aux étudiants une étude réflexive intralinguale des différents genres textuels et leurs propres caractéristiques par rapport à l'énonciateur afin de les aider à conceptualiser les moyens dont dispose l'énonciateur pour exprimer son point de vue dans un acte de communication. Enfin, une étude contrastive avec des rapports de stages rédigés par des apprenants allophones contribuerait à la prise de conscience de la part des futurs enseignants des difficultés que rencontrent les auteurs allophones quand ils sont amenés à rédiger ce type d'écrit. Cette démarche amènerait les futurs enseignants à la conscientisation des différences, particularités et spécificités entre les langues, et leur donnerait des pistes pour leur enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- Achard-Bayle, G. (2006). Pour une description linguistique du Mémoire professionnel universitaire. *Lidil*, 34, DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.21>.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13. DOI : 10.1590/S1518-76322013000300005.
- Boch, F., Frier, C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.
- Cavalla, C., Hartwell, L. (éds). (2018). L'enseignement et l'apprentissage de l'écrit académique à l'aide de corpus numériques. *Revue de Linguistique et de didactique des langues*, 58. <https://doi.org/10.4000/lidil.5001>.
- Desclés, J.-P. (2003). Imparfait narratif et imparfait de nouvel état en français. In W. Banyś, L. Bednarczuk, K. Polanski (dir.), *Études linguistiques romano-slaves offertes à Stanislaw Karolak* (pp. 131-155). Cracovie : Edukacja.
- Flottum, K., Vold, E.T. (2011). L'éthos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique. *Lidil*, 41. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3006>.
- Hilgert, E., Palma, S. (2015). Les pronoms personnels en emploi générique. *Cahiers de praxématique*, 62. DOI : <https://doi.org/10.4000/praxématique.3958>.
- Laborde-Milaa, I. (1999). *Écrire un rapport de stage*. Paris : Seuil.
- Leclercq, G. (2006). Les écrits professionnalisés longs. *Lidil*, 34. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.13>.
- Lehman, I.M. (2018). *Authorial Presence in English Academic Texts: A Comparative Study of Student Writing across Cultures and Disciplines*. Bern : Peter Lang.
- Oudart, A.-C., Verspieren, M.-R. (2006). Rapport de stage et Mémoire professionnel entre normes et représentations. *Lidil*, 34. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.16>.
- Patout, P.-A., Damar, M.-E. (2021). La cohérence dans les productions écrites des étudiants universitaires. *Lidil*, 64. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.9579>.
- Ramanathan, V., Atkinson, D. (1999). Individualism, Academic Writing, and ESL Writers. *Journal of Second Language Writing*, 8/1, 45-75.
- Rinck, F. (2004). Construire la problématique d'un rapport de stage : les difficultés d'étudiants du second cycle. *Pratiques*, 121-122, 93-110.
- Sheldon, E. (2009). From one I to another: Discursive construction of self-representation in English and Castilian Spanish research articles. *English for Specific Purposes*, 28(4), 251-261.
- Tang, R., John, S (1999). The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18 (S1), 23-39.
- Tutin, A. (2011). *Dans cet article, nous souhaitons montrer que...* Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines. *Lidil*, 41. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3040>.
- Velcic-Canivez, M. (2008). Le Rapport de stage et la distanciation par rapport à soi. *Lidil*, 34. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.19>.