

## **Les littéracies universitaires et la notion de genre**

**Isabelle DELCAMBRE**

**Professeur honoraire en Sciences de l'Éducation**

**Université de Lille**

### **Abstract :**

In this paper, I discuss the relevance of the notion of genre to describe the university discourse (as the resumption of the discourse of others) and to interpret teachers and students' statements on the production of master thesis.

### **Résumé :**

Le propos de cet article est d'interroger la place de la notion de genre dans la recherche sur les littéracies universitaires. Partant d'une réflexion critique sur la définition de la notion de genre, nous aboutirons à une caractérisation des pratiques de littéracie à l'université, essentiellement liées, selon nous, à leur contextualisation dans des épistémologies disciplinaires ou des « institutions » universitaires.

Les recherches sur l'enseignement et les apprentissages des discours universitaires et les descriptions linguistiques de ces discours ont contribué à construire le champ des Littéracies universitaires qui s'est développé en France, en Belgique (Delcambre, 2012) et maintenant en Algérie depuis quelques années.

Il faut souligner la précocité de ces recherches en Belgique, notamment, au Centre de méthodologie universitaire, créé à l'Université Libre de Bruxelles en 1980, qui se consacre à l'accompagnement des étudiants dans leurs découvertes des spécificités de l'écriture et de la lecture dans différentes disciplines universitaires (Pollet, 2012) ; d'autres universités francophones de Belgique offrent des programmes similaires (Louvain-la-Neuve, Liège). Les universités françaises sont plus réticentes à mettre en œuvre, dans des dispositifs pédagogiques, les résultats des recherches

sur les discours et la didactique de l'écrit dans le supérieur. Mais le développement de la pédagogie universitaire en France (ainsi qu'en Suisse et au Québec) peut maintenant favoriser des réflexions et des dispositifs de travail où les recherches sur l'écriture universitaire soient mises à profit<sup>1</sup>. En Algérie, on ne compte plus le nombre de thèses qui portent sur les difficultés de l'écriture en français pour les étudiants universitaires et les « remèdes » qu'on pourrait y apporter, même si rares sont celles qui s'inscrivent dans le cadre des littéracies universitaires, tant les problématiques issues de ce que j'appellerais une conception étroite du FLE sont prégnantes. En effet, je pense que le cadre proposé par le champ des Littéracies universitaires effectue un relatif décentrement des préoccupations de maîtrise de la langue qui caractérisent beaucoup de ces thèses.

Au-delà de ces questions institutionnelles, de nombreuses publications scientifiques rendent compte du développement et de la fécondité du champ des « Littéracies universitaires »<sup>2</sup>.

Dans le monde francophone européen, ce champ de recherches se situe à la croisée des sciences du langage (analyse du discours, analyses énonciatives et rhétoriques, voir par exemple Boch&Rinck, 2010, analyses phraséologiques, Tutin&Grossman, 2013) et de la didactique du français (Delcambre, 2012). Il est en dialogue avec le courant des *Academic Literacies* qui s'est développé depuis les années 1985 en Grande-Bretagne (Delcambre&Donahue, 2015) et deux courants états-uniens, à peu près contemporains, le WAC (*Writing across the*

---

<sup>1</sup> Mais le dossier consacré à la pédagogie universitaire par la *Revue française de pédagogie* (2010) ne donne aucune place aux questions de littéracie.

<sup>2</sup> Voir les colloques de Bruxelles (*Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, en 2008 ; *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur : quelles compétences langagières ?* en 2010) ; de Villeneuve d'Ascq, en France (*Littéracies universitaires : Savoirs, Écrits, Disciplines*, en 2010) ; et de nombreuses publications, essentiellement dans des numéros de revues (*LIDIL, Pratiques, Diptyque, Enjeux*).

*curriculum*) et le WID (*Writing in the disciplines*), qui se regroupent actuellement dans le champ plus vaste des *Composition Studies*.

Le champ des littéracies universitaires s'est développé sur un terrain déjà bien défriché, celui de l'analyse des discours universitaires.

L'analyse des genres de discours universitaire est ancienne : Sophie Moirand (2009 : 97) la fait remonter à un article de Jean Dubois de 1972, publié dans le n° 14 de *Langue Française*, intitulé *Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur*. J. Dubois y décrivait les pratiques discursives des universitaires, prises dans une tension entre discours scientifique et discours pédagogique :

Le discours scientifique trouve sa 'pratique' dans ce qu'on appelle la 'recherche', et le discours pédagogique la trouve dans ce qu'on appelle l' 'enseignement'. (1972, 11)

Un peu plus tard, en 1979, Algirdas Julien Greimas et Eric Landowski publient *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, qui focalise sur l'analyse du discours plus que sur l'écriture d'ailleurs. Le texte introductif de cet ouvrage collectif applique les cadres de la sémiotique narrative à des discours produits en anthropologie, sociologie, philosophie, etc., et met en évidence ce qu'on appellerait aujourd'hui des routines rhétoriques, bien avant les travaux maintenant célèbres de John Swales sur ces questions. Ces travaux sont contemporains des recherches menées dans la discipline qu'on appelait alors linguistique appliquée et qui ont commencé à s'intéresser dans les années 1980 au discours de vulgarisation scientifique comme le rappellent Agnès Tutin & Francis Grossman (2013, p. 10). Suivront dans les années 1990 bien d'autres publications sur les discours universitaires, comme en 1994 le numéro 58 de la revue *Communications*, intitulé *L'écriture des sciences de l'homme*. L'article liminaire de Martyne Perrot et Martin de la Soudière est suivi d'une bibliographie générale, à cette date, sur la problématique de l'écriture, dans des champs

disciplinaires spécifiques (la sociologie, l'ethnologie, l'histoire, les sciences du langage) ou dans une visée transdisciplinaire, sur des aspects particuliers de l'écriture (la question de la fiction, écriture et institution, le journal de recherche, citer, la description comme genre, nos pratiques : façon de faire, bricolages, apprentissages et transmission, écritures ordinaires). C'est aussi à la fin des années 90 que commencent les publications que l'on peut considérer comme fondatrices du champ des littéracies universitaires avec les premières descriptions des écrits de recherche faites à partir d'un point de vue linguistique et didactique (Dabène & Reuter, 1998).

On le voit, l'analyse des discours universitaires ne date pas de l'introduction du champ des littéracies universitaires mais ce champ enrichit les analyses des genres de discours universitaires (et la compréhension de leurs situations de production). Nous interrogerons ici l'utilité de la notion de genre de discours lorsque l'on prend l'écriture à l'université comme objet d'analyse, que l'on s'intéresse à la pratique de la reprise du discours d'autrui, fondamentale dans l'écriture universitaire, ou aux discours produits par les enseignants, sur certaines des normes qu'ils donnent aux étudiants ou enfin par les étudiants sur leurs difficultés d'écriture.

Vu la nature de mes données, je parlerai essentiellement de curricula universitaires français, et je m'en excuse à l'avance. Je prendrai cependant le plus d'exemples possibles dans les discours concernant le mémoire de master, qui devraient ne pas sembler trop étrangers à tous ceux que préoccupe la formation des magistérants.

Interroger la notion de genres de discours

Le terme littéracie est ambigu, tout le monde le souligne. Ses références sont floues. Désigne-t-il des compétences ou bien des pratiques de lecture et/ou d'écriture? L'expression littéracies universitaires désigne-t-elle des genres de discours spécifiquement pratiqués et produits à l'université et les compétences et activités qui leur correspondent? Ou

bien un champ de recherche sur ces dimensions (ou d'autres encore) ? Tout cela à la fois. Je ne ferai pas ici une analyse critique des usages de ce terme et de ses multiples références selon ses contextes d'emploi (Bautier&Rayou, 2009 ; Jaffré, 2004 ; Hébert & Lépine, 2011; Leclerc, 2014).

Mais je tenterai de préciser quelques points qui me paraissent importants, généralement partagés par les chercheurs qui se réclament de ce champ, et qui permettent d'éclairer ma réticence vis-à-vis d'une conception étroite du FLE.

Se placer dans le cadre des littéracies (universitaires ou pas), c'est accepter l'idée que les pratiques d'écriture et de lecture sont ancrées dans des contextes d'interaction sociale et dépendantes de l'activité et du sujet (scripteur ou lecteur) qui agit dans ces contextes. C'est accepter de ne plus considérer les activités de lecture/écriture comme liées seulement aux compétences cognitives d'un sujet abstrait et isolé mais comme un acte profondément social dans sa construction et son exécution (Lea, 2008 ; Street, 1984). Le constructivisme social est le cadre théorique sous-jacent à l'analyse de l'enseignement et des apprentissages de l'écrit dans le cadre des littéracies universitaires. Cela signifie qu'un travail autour de l'écriture et de la lecture universitaire dépasse nécessairement le cadre techniciste des années 60, de ce qu'on appelait alors, en France, les techniques d'expression (Simonet, 1994). Les pratiques d'écriture ne sont pas aux prises seulement avec la maîtrise de micro-habilités syntaxiques, lexicales, stylistiques, orthographiques, etc., voire avec la maîtrise d'une langue quasi étrangère comme c'est le cas des étudiants algériens (Kadi & Barré-de Miniac, 2009). Les pratiques d'écriture sont aussi prises dans des contextes d'interaction sociale qui les forment et les contraignent tout autant qu'ils les autorisent ou les rendent légitimes. Elles sont prises dans les interactions (effectives ou anticipées) entre le lecteur et le scripteur, autrement dit l'enseignant et l'étudiant, mais aussi dans les interactions entre l'étudiant

scripteur et les autres étudiants, lecteurs éventuels, immédiats ou différés (il en est de même pour le chercheurs et ses *reférees* ou ses pairs). Les productions écrites sont elles-mêmes en dialogue, qu'il s'agisse des interactions entre tel écrit produit en situation universitaire et les écrits produits en d'autres sphères non universitaires (scolaires, professionnelles ou médiatiques) ou des interactions du texte à écrire avec tous les autres textes déjà écrits dans le même domaine de recherche (voir les études sur l'intertextualité et le dialogisme dans les écrits scientifiques).

Comme dans les autres contextes de pratiques langagières, l'écriture universitaire entre en relation interactive avec les genres de discours qui lui donnent forme et consistance : elle s'inscrit dans des genres préformés, produits de l'histoire historico-culturelle des institutions universitaires (j'entends par là les universités mais aussi les disciplines scientifiques) et en même temps, elle contribue, en tant qu'elle est une pratique, à l'évolution et à la transformation de ces genres (Grossmann, 2012).

Qu'il me soit permis de m'appuyer sur la définition de la notion de genre que j'ai proposée dans *Le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, dir., 2007/2013) :

Les genres sont des *produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés*. Ils régissent les *discours* des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale ; ils régissent aussi les *actions* des acteurs sociaux, non forcément verbales, telles qu'on peut les observer dans les pratiques professionnelles par exemple. En tant que l'école fait partie du monde social, les genres régissent donc les discours produits et reçus dans cette institution et les activités qui y ont cours. Cependant il faut remarquer

que, si les genres déterminent les conditions d'usage des discours, les contextes et les modalités des actions, corrélativement ils sont définis, construits par les discours et les actions. C'est la raison pour laquelle on les considère comme « relativement stabilisés », on pourrait dire aussi qu'ils sont toujours en train d'évoluer. (Delcambre, 2013, p. 113).

Cette définition appelle deux commentaires : la notion de genre est généralement utilisée par les linguistes, les analystes du discours ou les didacticiens pour décrire des productions discursives. Cependant, elle est également utilisée en psychologie du travail pour identifier des genres d'activités non langagières, inscrites dans des contextes de travail et qui présentent une typification ou une ritualisation caractéristique des genres. « Celui ou ceux qui travaillent agissent au travers des genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action » (Clot & Faïta, 2000, p. 15). Les genres sont alors « les formes communes de la vie professionnelle » (*ibid.*, p. 9), tout comme les genres de discours peuvent apparaître communs à l'intérieur d'une institution (entendue dans les deux sens précisés plus haut).

Enfin, cette définition est principalement appuyée sur la définition de la notion de genre proposée par Mikhaïl Bakhtine (1984) et qui est une référence centrale en didactique du français<sup>3</sup>. Avec cette notion, Bakhtine articule

- la dimension historico-sociale des productions langagières (leurs aspects relativement stables, historiquement produits, partagés par tous, etc.)

---

<sup>3</sup> **Nathalie Denizot (2016) montre l'importance croissante de la notion de genre dans les recherches en didactique du français, à travers l'étude d'un corpus constitué de quatre revues importantes de didactique du français depuis 1990.**

- et leurs dimensions nécessairement individuelles (la production d'un énoncé par un individu X.).

Tout énoncé verbal, dit Bakhtine en substance, depuis la réplique dans une conversation ordinaire jusqu'au roman de plusieurs centaines de pages, réalise un genre du discours, c'est-à-dire manifeste à la fois une dimension commune et une « forme individuelle ». La notion de genre du discours s'oppose ainsi à une visée formaliste sur les textes, coupée de l'histoire, du culturel, du socio-culturel, comme celle qu'a tenté de construire ce qu'on nomme « la typologie des textes ».

S. Moirand (2009) distingue pour sa part le niveau micro- des textes (les traces formelles, linguistiques, discursives, iconiques, prosodiques) et le niveau macro-, la construction globale du genre, qui lui permet, par exemple, de définir le discours de recherche à partir de trois dimensions :

- la dimension fonctionnelle : « un discours de recherche vise à produire des connaissances nouvelles pour le domaine »
  - la dimension situationnelle : « un discours de recherche s'adresse à ses pairs, des spécialistes du domaine, ce qui pose une égalité (au moins 'théorique') des places interactionnelles »
  - la dimension formelle : « un discours de recherche porte des traces formelles repérables des différentes étapes de la démarche cognitive du chercheur »
- (Moirand, 2009, 98)

Cette approche de la notion de genre interroge les études purement linguistiques qui s'appuient sur des analyses du niveau micro- pour décrire les écrits universitaires et les difficultés des étudiants. Certes, le niveau micro- est immédiatement visible par les écarts à la norme qui le constituent très souvent, mais il cache ce qui constitue l'essence même de la production langagière, l'inscription dans un genre de discours qui



lui donne forme et légitimité. Je me permets de souligner que les marques formelles ne sont pas absentes de la perspective générique, elles sont une des trois dimensions retenues par S. Moirand, elles sont également signalées par Bakhtine<sup>4</sup> mais elles sont spécifiques au genre considéré, elles permettent d'identifier les opérations cognitives qui sont celles d'un chercheur (Moirand, 2009) et les « routines sémantico-rhétoriques » de l'écriture de recherche (Tutin, 2013), comme celles qui fournissent une preuve « comme nous pouvons l'observer sur ce tableau », celles qui énoncent une filiation scientifique « Notre modèle reprend les travaux de X (2010) » ou définir une problématique « notre article traite de la phraséologie scientifique » (exemples issus de Tutin, 2013, p.36).

Au sein des *Composition Studies*, David Russel propose, à la suite de Carolyn Miller (1984) et de Charles Bazerman (1988), une théorisation de la notion de genre qui semble se tenir en équilibre, sur un fil tendu entre les définitions présentées ci-dessus. En refusant une définition purement rhétorique et systémique/fonctionnelle des genres de discours (Russel, 2012, p. 25), il propose de comprendre les genres du discours comme des actions sociales : « les textes sont pris en charge dans le cadre d'activités, [...] production, réception, signification et valeur, intégrées dans les usages et les interprétations<sup>5</sup> » (Russel *et al.*, 2009, p. 408, citant Bazerman & Russel, 2003). Cette définition permet de considérer l'activité langagière comme indissociable des autres activités dans lesquelles elle est insérée : en ce qui concerne le monde académique, produire ou recevoir un discours est ainsi indissociable des méthodes de recherche, des pratiques d'écriture, des circuits de communication propres aux différentes communautés scientifiques. Russel précise les

---

<sup>4</sup> « La sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux » constitue ce que Bakhtine appelle le « style » du genre (*Les genres du discours* (1984 [1920-1974]), pp. 263-308).

<sup>5</sup> Je traduis.

contraintes que fait peser sur la détermination des genres une telle définition :

« Le concept de genre en tant qu'action sociale lie les textes aux contextes spécifiques et aux activités spécifiques. Prendre en compte le concept de genre comme action sociale rend impossible la détermination des genres à partir de la seule analyse linguistique. Le chercheur ne peut pas analyser les motifs, les contextes, à partir des textes seuls [...] il lui faut interroger le contexte au moyen de méthodes sociologiques – entretiens, observation, etc. » (Russel, 2012).

Cette conception remet clairement en cause « la transversalité de l'écriture scientifique et des méthodes permettant aux étudiants de s'y initier » (Russel, 2012, p. 25), comme l'envisage généralement la linguistique fonctionnelle, par inculcation de répertoires de termes ou de formes linguistiques.

Ces définitions font débat, au sein même du champ de la didactique du français (Donahue, 2009) : selon les équipes de recherche, les orientations restent spécifiquement langagières (par exemple, dans l'équipe de Lille<sup>6</sup>), ou penchent vers l'intégration des activités et des outils psychologiques dans l'analyse des genres discursifs, dans la continuité des recherches sur les communautés discursives (Bizzel, 1992) : c'est le choix fait par une autre équipe de didactique en France, celle de Bordeaux, qui définit par cet exemple, ce que serait la communauté discursive d'une classe de sciences (au niveau primaire) : « écrire en sciences sera donc conçu comme l'appropriation de manières de penser-agir-parler propres à la communauté scientifique, manières

---

<sup>6</sup> Equipe Théodile, dirigée un temps par Yves Reuter, qui avait théorisé cette approche, dont je m'écarte quelque peu dans le travail présenté ici.

cohérentes avec son rapport à l'expérience de laboratoire et donc aux technologies matérielles, avec le régime de preuve qu'elle reconnaît, avec les formes d'argumentation qui sont devenues pertinentes pour elle » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003, p. 57). Chaque discipline est ainsi spécifiée par le fonctionnement de communautés discursives différentes. Avant même que ces questions ne se posent au niveau des apprentissages universitaires, elles agitaient les chercheurs didacticiens qui décrivaient les apprentissages au niveau de l'école primaire ; et nous verrons dans la suite, comment l'analyse des pratiques de littéracie, menée à partir des points de vue des acteurs, oblige à penser les genres discursifs en intégrant des contraintes qui ne sont pas que discursives ou textuelles.

Interroger les dimensions disciplinaires de l'écriture à l'université

La notion de genre permet de rendre compte des variations disciplinaires des genres et des pratiques d'écriture à l'université. De nombreux chercheurs ont montré les différences, les variations et l'hétérogénéité des genres (comme il est rappelé dans Bazerman, 2009). Ainsi, la recherche que j'ai menée avec des collègues français et belges<sup>7</sup> a montré que les étudiants ne sont pas confrontés, en production, aux mêmes genres de discours selon les disciplines universitaires dans lesquelles ils sont inscrits<sup>8</sup>. L'enquête a consisté à interroger par un questionnaire écrit un peu plus de 450 étudiants, inscrits dans cinq départements disciplinaires différents en Sciences Humaines et sociales<sup>9</sup>, en leur demandant, par exemple, de nommer les écrits qu'ils considèrent représentatifs de leur discipline à ce moment-là de leur

---

<sup>7</sup> **Recherches financées par l'Agence Nationale de la Recherche en France, de 2007 à 2011, intitulée « Les écrits à l'université : inventaire, pratiques, modèles » (ANR 06-APPR-019).**

<sup>8</sup> **Pour des résultats plus détaillés, voir Delcambre, 2016.**

<sup>9</sup> **Les cinq disciplines sont les lettres, la psychologie, l'histoire, les sciences du langage et les sciences de l'éducation.**

cursus<sup>10</sup>(question ouverte) ou ceux qu'ils ont à écrire en situation d'examen (choix dans une liste d'items) (ce qui n'est pas tout à fait pareil, le contexte évoqué par la question n'étant pas le même). Il apparaît ainsi que deux disciplines sont massivement et clairement<sup>11</sup> liées par les étudiants à des genres qui semblent, de ce fait, des genres disciplinaires : la dissertation et le commentaire qui sont cités comme écrits d'examen dans deux disciplines, histoire et lettres. En lettres, la dissertation a un statut encore plus clairement disciplinaire, puisque ce genre est identifié comme représentatif de la discipline par les étudiants, alors que les étudiants d'histoire citent plutôt l'exposé oral comme représentatif de leur discipline<sup>12</sup>.

Comparativement, d'autres disciplines, comme les sciences de l'éducation et les sciences du langage, présentent un plus large éventail de genres de discours : mémoires et travaux d'étude et de recherche dans le premier cas (auxquels s'ajoutent questions de cours, analyse de documents, et de nombreux autres, en tant qu'écrits d'examen); dossiers, rapports de stage et enquêtes dans le second cas (auxquels s'ajoute le résumé comme écrit d'examen), la synthèse étant cependant commune à ces deux disciplines. Ces résultats plus éclatés doivent probablement être interprétés comme la trace de dispositifs particuliers de formation, plus que comme la trace d'une épistémologie disciplinaire. Ainsi, l'importance d'écrits plutôt longs et visant l'initiation à la recherche en sciences de l'éducation doit être mise en

---

<sup>10</sup> Nous avons interrogé des étudiants depuis la première année d'université (première année de licence, en France) jusqu'à la cinquième année (deuxième année de master).

<sup>11</sup> Cela signifie par exemple que 50% des réponses citent ces deux genres, et uniquement ceux-là.

<sup>12</sup> Il est surprenant de voir citer un genre de discours oral dans cette enquête sur les genres écrits. Par ailleurs, il n'est pas rare de constater des distorsions semblables d'une réponse à l'autre, les étudiants ne mobilisant pas forcément les mêmes métaconnaissances lorsqu'ils pensent aux écrits représentatifs de leur discipline ou aux écrits d'examen.

relation avec l'organisation institutionnelle de la formation à cette discipline : en effet, à l'époque de cette recherche, cette discipline n'apparaissait, dans les curricula de cette université, lieu de l'enquête, qu'en troisième année. De même, l'importance d'écrits de synthèse doit être interprétée comme la trace de la formation aux concours de recrutement des enseignants, dont la synthèse de textes est un exercice phare, ou l'apparition du rapport de stage comme la trace d'un dispositif particulier de formation en sciences du langage dans cette université-là.

Il reste la psychologie qui se présente comme une discipline différemment perçue par les étudiants selon la question : elle n'est pas associée à un genre de discours typique, elle n'est particularisée dans les réponses des étudiants que par les écrits d'examen, notamment par un très fort pourcentage de réponses citant le QCM (questionnaire à choix multiples) et les questions de cours, qui sont des genres de discours exclusivement liés aux contextes académiques d'évaluation. Comme pour l'histoire, le caractère vague des réponses sur le genre de discours qui serait représentatif de leurs disciplines et le consensus des réponses sur les écrits d'examen suggèrent que ces étudiants ne font pas de lien, encore, entre l'écriture et les spécificités épistémologiques de leurs disciplines.

Si les étudiants issus de ces différentes disciplines universitaires n'ont pas toujours la même clarté cognitive dans l'appréhension des spécificités disciplinaires des écrits auxquels ils sont confrontés, la diversité de leurs réponses et surtout l'absence de généralisation des dénominations qu'ils utilisent plaident pour une spécificité disciplinaire des genres de discours, soit que cette spécificité soit fondée épistémologiquement et/ou historiquement (comme c'est le cas pour la dissertation française), soit que cette spécificité soit liée à la façon dont chaque institution prévoit et planifie la formation des étudiants dans tel ou tel département.

D'un point de vue didactique, les genres de discours sont à la fois des contenus explicites d'enseignement et d'apprentissage (apprendre à écrire un commentaire de documents, en histoire, par exemple), et des outils grâce auxquels se font les apprentissages disciplinaires et sur lesquels s'appuie l'enseignement. On peut dire qu'un point de vue didactique sur les genres de discours consisterait à voir en quoi ils sont formatés par l'enseignement et l'apprentissage (et plus largement par les pratiques disciplinaires). Ainsi, dans l'enseignement supérieur, les disciplines universitaires façonnent des genres de discours qui se naturalisent progressivement et apparaissent en retour comme des emblèmes des disciplines qui les ont façonnées. Ainsi, la dissertation littéraire, comme on a pu le voir ci-dessus. Mais il en est de même pour la dissertation philosophique, historique, le compte-rendu expérimental en chimie ou biologie, etc.<sup>13</sup>.

On peut donc catégoriser les genres de discours selon les enjeux disciplinaires qu'ils représentent aux yeux des acteurs (enseignants ou étudiants), selon les pratiques d'écriture et/ou de travail qu'ils convoquent, selon les discours des acteurs sur eux, et enfin selon les normes et les attentes que les acteurs énoncent concernant ces genres.

Interpréter les relations entre genres et marques linguistiques

Si les genres sont contextualisés, et manifestent que « les pratiques d'écriture sont ancrées dans des contextes d'interaction sociale et dépendantes de l'activité et du sujet qui agit dans ces contextes », comme je le disais plus haut, ils devraient être liés à des variations de configurations selon les contextes. « Productions langagières et contexte sont dans une relation d'interdépendance permanente » écrivait Jean-Paul Bronckart dès 1982<sup>14</sup> et postulant que non seulement les référents,

---

<sup>13</sup> Pour une analyse des variations disciplinaires de la dissertation dans le secondaire, voir Denizot & Mabillon-Bonfils, 2012.

<sup>14</sup> Texterepris dans Bronckart 2016, p.59.

mais aussi les marques énonciatives varient selon les contextes, il se lance dans la grande aventure de l'inventaire de ces marques qui aboutit à la définition de trois grands genres de discours (qu'il appelle « texte » à l'époque) à partir des configurations de marques dominantes. La publication de 1985 donne un aperçu complet de cette recherche et aboutit à la description de trois grands « types de discours » : le discours en situation, la narration et le discours théorique. Mon propos n'est pas de faire un historique de ces recherches qui ont donné lieu à un autre ouvrage en 1997 que l'on peut lire sur le site de l'université de Genève. Je voudrais plutôt vous présenter une recherche récente que j'ai menée avec Bertrand Daunay<sup>15</sup> et qui va dans le même sens (première version publiée en ligne dans *Langues, cultures et sociétés*, Kénitra, v. 2, n. 1, 2016. Mais les résultats présentés ici proviennent d'un approfondissement de la recherche, à paraître dans *Scripta*). Cette recherche s'intéresse aux pratiques de reprise du discours d'autrui dans des écrits universitaires et permet de distinguer deux genres d'écrits académiques à partir des marques qui caractérisent la reprise du discours d'autrui.

Nous sommes partis de l'hypothèse que les enseignants-chercheurs ne se donnent pas les mêmes normes selon les contextes de production écrite. Le rapport au discours d'autrui (reformulation, citation, etc.), tel qu'il peut s'observer dans les marques d'énonciation, différerait lorsque ces scripteurs produisent un discours de recherche, à destination de la communauté scientifique, et lorsqu'ils produisent des discours

---

<sup>15</sup>Réalisée dans le cadre du projet CAPES-COFECUB, « Le discours universitaire dans la recherche et l'enseignement : questions autour de l'appropriation de la parole d'autrui » (2014-2018), dirigé par Juliana Assis et Sophie Bailly. Un premier état de notre travail a été présenté dans DAUNAY, DELCAMBRE (2016). Une deuxième version de ce travail (Daunay, Delcambre, à par.) met à jour les résultats à partir de données plus nombreuses.

didactiques, à destination des étudiants, dans des cours à distance, par exemple.

Nous nous sommes principalement focalisés sur les modalités énonciatives de ces reprises<sup>16</sup> : nous avons donc cherché à voir comment ces énoncés d'autrui sont pris en charge par le scripteur et les variations de ces prises en charge selon les contextes d'énonciation.

Nous avons classé les reprises selon trois critères principaux :

- *la nature des reprises* : quelle en est la source ? Auteurs académiques ou données de recherche (extraits d'entretiens, par exemple) ?  
- *la forme des reprises* : cinq formes reprises de la typologie de Boch et Grossmann (2002), sauf en ce qui concerne l'ilot citationnel que nous transformons en emprunt et hybridation, selon que l'ilot se trouve ou non dans une reformulation<sup>17</sup>.

- Citation : marquée par les guillemets ou l'italique
- Reformulation : reprise d'un « dit d'autrui », selon les termes de Grossmann, 2002
- Évocation : discours attribués globalement à un auteur ou à un courant théorique dont le scripteur ne précise pas le contenu (c'est au lecteur d'aller en prendre connaissance par lui-même)
- Emprunt : un mot ou un syntagme, référé clairement à un nom d'auteur, inclus dans un segment qui ne se présente pas comme une reformulation

---

<sup>16</sup> Les modalités expriment « l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (Le Querler, 1996, 61).

<sup>17</sup>Grossmann signale que l'ilot citationnel peut être « inclus ou non dans une reformulation » ; or il nous a semblé que ce n'était pas la même chose de citer un segment dans une reformulation ou pas. Aussi avons-nous, à la place de l'ilot citationnel, identifié deux catégories de formes: l'emprunt et l'hybridation.



- Hybridation : une reformulation qui inclut des syntagmes cités (entre guillemets ou en italique) issus de l'auteur d'origine

- *les modalités des reprises* : métaphore et paraphrase (voir ci-dessous).

Les premiers résultats de cette enquête sont les suivants<sup>18</sup> :

Nous avons observé une plus grande *densité de reprise* du discours d'autrui dans les écrits de recherche qui présentent plus de 37% de leur surface textuelle sous forme de reprise de discours d'autrui (contre 14% pour les écrits didactiques).

Cependant, si l'on considère la *nature des reprises*, on constate que le discours d'auteurs est plus nettement représenté dans les écrits didactiques que dans les écrits de recherche : presque 84% des items sont issus de discours d'auteurs dans les écrits didactiques (contre 56% dans les écrits de recherche). Alors que, concernant les discours issus des corpus de données, c'est l'inverse : ils sont plus présents dans les écrits de recherche (44%) que dans les écrits didactiques (16%)

On peut voir là une première différence entre les deux types d'écrits : les écrits didactiques accomplissent leur projet de formation en donnant une large place aux textes des auteurs jugés centraux pour l'acculturation des étudiants. Au contraire, les écrits de recherche donnent plus de place aux discours issus de la recherche empirique ; peut-être est-ce là une caractéristique disciplinaire : les sciences humaines, et en particulier les sciences de l'éducation et les didactiques, ont souvent des méthodologies de recherche basées sur le recueil et l'analyse de discours d'acteurs, enseignants et élèves/étudiants.

Concernant l'étude des modalités énonciatives, nous avons mis au jour des degrés différents de prise en charge du discours d'autrui : forte prise

---

<sup>18</sup> Ce sont les résultats établis pour la publication à paraître dans *Scripta*, ils sont légèrement différents de ceux établis pour *LCS*, principalement à cause d'un élargissement de notre corpus entre les deux publications.

en charge lorsque le scripteur semble devenir l'énonciateur du discours d'autrui ; au contraire, prise en charge presque nulle, lorsque le scripteur semble s'effacer devant le discours d'autrui qui gouverne alors l'énonciation même du discours qui le reprend. Nous avons nommé « métaphore » la première modalité et « paraphrase », la seconde. Nous employons « métaphore » pour référer aux cas où l'énonciation du texte-source est quasi effacée, absorbée dans celle du texte qui le reprend, par exemple :

Mais, comme dirait Sensevy (2007), comprendre l'action de l'enseignant c'est d'abord comprendre comment le contenu propre à cette action la spécifie, comment le contenu en spécifie en particulier l'évolution. [Ar3]

Dans ce passage, la référence est insérée dans une argumentation qui est celle du scripteur, ce qui lui permet de manipuler à sa manière le discours d'autrui.

A l'opposé, la « paraphrase » mime l'énonciation du texte-source, comme ce cas de « discours direct libre » (voir par exemple Rosier, 1999) :

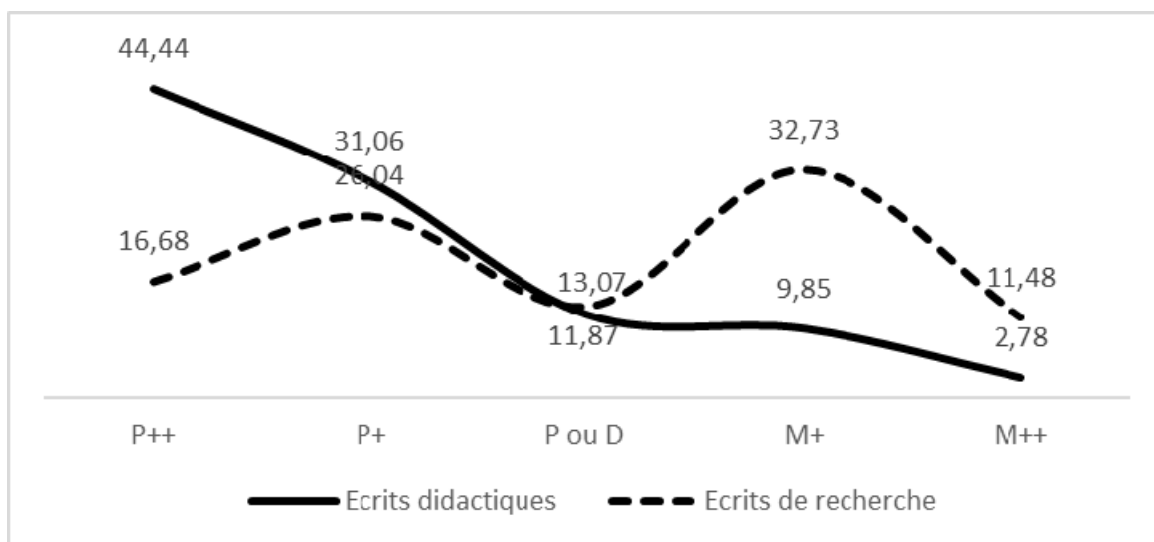
Le problème est :

- subjectif : un point de vue, une intention ;
- temporel : une solution après (une promesse) ;
- spatial : un cotexte (**le problème n'est pas seulement dans ma tête, il est dans le monde aussi**) [AdM1]

Ce qui est souligné en gras est pour nous une paraphrase, où la voix d'autrui est insérée dans le texte en conservant son propre système d'énonciation, au point de faire coexister deux sources du discours différentes, deux « je » différents ; autrement dit, le discours du scripteur s'efface pour laisser la place au discours d'autrui.

Je renvoie à notre article dans *LCS* (Daunay&Delcambre, 2016) pour des exemples et une présentation détaillée de notre méthodologie, qui est classiquement une analyse de corpus, avec délimitation des items et construction de catégories<sup>19</sup>.

A propos donc de ces différences de modalités, observons le graphique suivant :

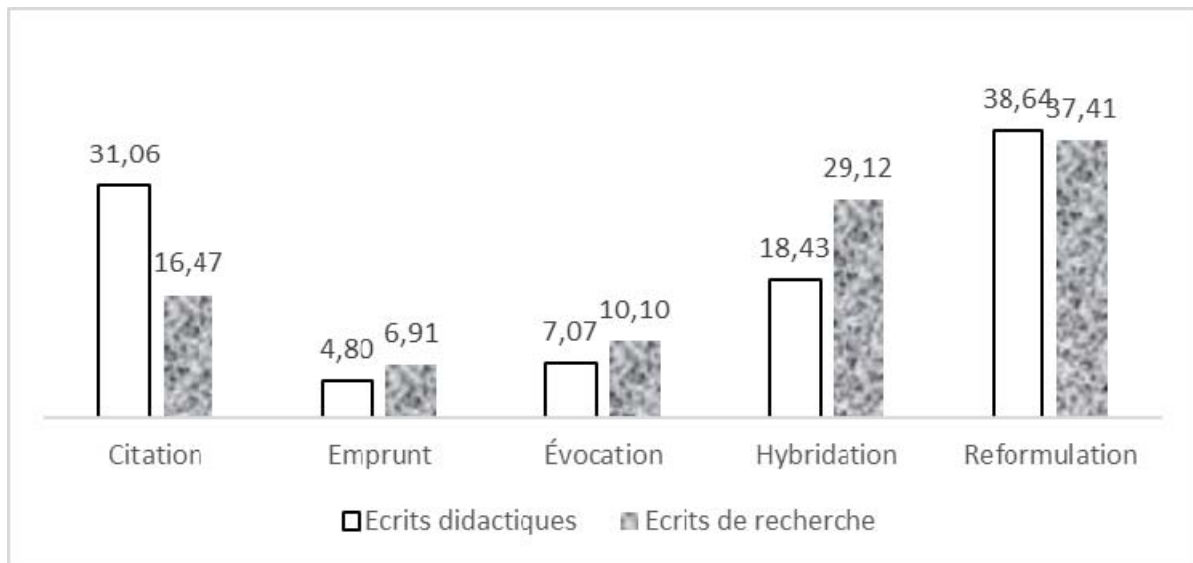


On voit que la part respective de la métaphore ou de la paraphrase est différente selon les pratiques des enseignants-chercheurs : le taux d'énoncés tirant vers la paraphrase est plus grand dans les écrits didactiques que dans les écrits de recherche (avec un pic à 44,44% pour P++) et c'est l'inverse pour le taux d'énoncés tirant vers la métaphore (avec un pic à 32,73% pour M+ dans les écrits de recherche).

~~On peut affiner ce résultat en croisant modalités énonciatives et nature des reprises : ainsi, la domination de la métaphore dans les écrits de recherche concerne surtout les reprises d'auteur, alors que la domination de la paraphrase dans les écrits didactiques vient autant des reprises d'auteurs que des reprises de paroles issues de corpus.~~

<sup>19</sup> Le corpus rassemble des écrits didactiques et des écrits de recherche, produits par 4 enseignants-chercheurs didacticiens la même année (2014-2015). Il comporte 1 257 184 signes (soit 191 491 mots) répartis de façon équilibrée entre le corpus des écrits didactiques et celui des écrits de recherche, de même qu'entre les scripteurs

Les *formes des reprises* sont également contrastées :



Évocation et hybridation se trouvent plus dans les écrits de recherche, alors que la citation caractérise davantage les écrits didactiques. La forme de la citation peut être considérée comme plus didactique au sens où elle peut se prétendre plus fidèle à la lettre de l'énoncé et qu'elle suscite moins d'ambiguïtés.

Ces différences de distribution des marques distinguent les deux types d'écrits et les constituent en genres différents : enjeux sociaux différents, prise en compte de publics et d'attentes différents, contexte, donc, différent. L'enseignant vise à diffuser le savoir construit par les auteurs qu'il considère essentiels à la formation de l'étudiant et à son entrée dans la culture disciplinaire qui est la sienne ; le chercheur vise plutôt à construire une argumentation scientifique, reposant sur les données qu'il a construites et intégrant dans son propre discours les discours d'autrui qui peuvent contribuer à lui donner une certaine autorité.

Mais ces différences ne doivent pas masquer malgré tout leur relative proximité, qui s'explique par le fait qu'entre discours de recherche et d'enseignement, comme entre discours de recherche et de vulgarisation (cf. Jacobi, 1986), les liens sont étroits : non seulement ce sont les mêmes personnes qui tiennent des rôles différents, mais ils sont l'un comme l'autre des discours de diffusion du savoir ; à cela s'ajoute que le

discours didactique, en situation universitaire, a une fonction de modélisation du discours de recherche. Ce sont ces raisons qui expliquent les ressemblances entre les deux formes de discours académiques, et qui, en même temps, interrogent leurs sensibles différences. Il faudrait peut-être parler des deux sous-genres différents dans le genre du discours académique.

Interroger les conceptions de l'écriture et de son apprentissage

Comment la notion de genre peut-elle éclairer, aider à analyser des discours tenus sur les textes produits ou à produire en situation didactique (c'est-à-dire situation d'enseignement et d'apprentissages)? Comment se servir de cette notion pour analyser des déclarations sur l'écriture?

Je prendrai deux exemples, l'un du côté des enseignants, l'autre du côté des étudiants. Commençons par les enseignants-chercheurs.

Dans la première recherche évoquée plus haut, nous avons été amenés à mener des entretiens de groupe dans chacune des cinq disciplines investiguées sur la base d'une grille d'entretien élaborée pour permettre la comparaison entre les déclarations des enseignants-chercheurs.

Parmi d'autres points de désaccord, une discussion animée s'est déroulée autour des relations possibles ou non, souhaitables ou non, entre le mémoire de master, produit par les étudiants, et l'article de recherche, pratiqué par les enseignants. L'article scientifique peut-il fonctionner comme un modèle pour le mémoire ? Certains répondent oui :

« Notre critère implicite c'est de se dire « tiens, il est publiable » et donc notre modèle c'est **un bon article scientifique dans une bonne revue d'histoire** »(Histoire)

« J'oblige les étudiants à **respecter le plus possible le format d'un article**, même si l'introduction bien sûr est plus longue, c'est le format article » (Psychologie)

« Moi je pense qu'il **ne devrait pas y avoir de différences entre l'écriture d'un mémoire et l'écriture d'un article scientifique**, après c'est une question de caractère pointu, de dimension, de taille, tout ce que l'on veut, ou de difficulté d'aborder le sujet, mais en principe il ne devrait pas y avoir de différences » (Lettres)

Les références à l'écriture scientifique que les enseignants connaissent de par leur pratique personnelle présentent celle-ci d'emblée comme une référence de l'écriture universitaire, plus d'ailleurs en termes de normes à enseigner et à apprendre qu'en termes de références à des pratiques personnelles. La norme s'exprime dans l'absolu. Ce discours repose sur le présupposé d'une homogénéité entre l'écriture « académique » d'un mémoire et l'écriture « scientifique » d'un article ; il recourt à des normes extérieures à l'espace social dans lequel le mémoire est produit (la formation universitaire). Cette conception donne à voir une homologie entre l'écriture de recherche en formation et l'écriture de recherche *stricto sensu* (Reuter, 2004), ce qui empêche peut-être de penser des dispositifs pédagogiques d'aide à l'écriture autrement que comme l'imposition d'un modèle à reproduire.

Certains, au contraire, disent que l'article scientifique ne peut pas être le modèle du mémoire.

« Pour les articles, c'est autre chose, le mémoire de TER [travaux d'études et de recherches] d'un étudiant **ne peut pas**, enfin sauf exception, **être soumis tel quel à une revue** » (Psychologie)

« On parlait tout à l'heure du rapprochement entre les écrits qu'on demande aux étudiants et ceux qu'on doit, nous, respecter, moi je pense qu'il y a **une sacrée différence**, je me sens moins, beaucoup moins coincé dans une technique, en tout cas, dans

les articles scientifiques, enfin il me semble » (Sciences du langage)

On trouve là une position antithétique de celles qui disent l'homologie entre article scientifique et mémoire d'étudiant, à la fois à partir d'un constat réaliste qui prend en compte les conditions de production et de publication (aucun mémoire n'est publiable tel quel) et à partir d'une auto-observation : l'enseignant en Sciences du langage dit combien son écriture personnelle est libre, par rapport à celle des étudiants, beaucoup plus formatée, prisonnière de la « technique ». En tout cas, la pensée de la disjonction entre ces deux genres de discours, le mémoire et l'article, permet peut-être de penser une formation à l'écriture du mémoire, car pensée comme différente de ce qui est attendu d'un article scientifique. On voit comment la pensée généralisante repose sur l'idée d'un genre unique, pertinent quelle que soit la situation : à penser qu'il n'y a pas de différence entre un mémoire et un article de recherche, on s'empêche de clarifier ce qui fait la spécificité du mémoire et on impose un modèle, de manière normative, quitte à le considérer comme irréalisable (et à se désespérer de la mauvaise qualité de ce qu'écrivent les étudiants). Au contraire, penser ces deux genres de discours comme différents, c'est reconnaître qu'ils s'actualisent dans des espaces communicatifs différents, qu'ils visent des communautés de pratiques et des audiences différentes, qu'ils poursuivent également des objectifs différents : se faire reconnaître par ses pairs, ou se faire admettre dans une nouvelle communauté dont l'étudiant scripteur ne fait pas encore partie. C'est se donner des armes pour former les étudiants, en leur donnant des objectifs réalistes et atteignables.

Comprendre les difficultés des étudiants

La notion de genre est également fort utile pour analyser et comprendre les discours des étudiants sur les facilités et les difficultés qu'ils disent rencontrer dans la production écrite. Dans leurs réponses au questionnaire, les étudiants disent quelles sont, pour eux, les spécificités

des genres de discours auxquels ils sont confrontés. Il ressort de leurs déclarations des constructions souvent lacunaires ou décalées par rapport aux descriptions légitimes des genres, qui sont portées par les manuels, les enseignants et leurs normes, mais ce sont des modalités de construction sociale des genres que l'on ne peut ignorer, et qu'il est intéressant de confronter avec les descriptions légitimes.

Je voudrais donner quelques exemples de leurs déclarations sur leurs difficultés (Delcambre&Lahanier-Reuter, 2012), en me focalisant sur l'écriture du mémoire de master. Le mémoire n'apparaît pas, dans l'étude que nous avons faite, comme un genre spécifiquement lié à telle ou telle discipline. Transdisciplinaire, il condense une grande quantité de difficultés, dont certains aspects sont nettement thématiques dans les déclarations des étudiants. Il en est ainsi de la constellation de problèmes liés au *dialogisme* (tant du point de vue des formes que des contenus) et à la construction d'une *position d'auteur*, d'autant plus difficile à construire que dans le même temps l'étudiant scripteur a aussi à construire des connaissances par le biais de l'écriture. Voici quelques exemples de réponses d'étudiants de 2<sup>e</sup> année de master, à la question leur demandant de préciser les difficultés qu'ils rencontrent :

« Reformulation des textes lus, appropriation des idées des auteurs et citations » (M2, Psychologie)

« Synthétiser les idées. Réussir à mettre autant mes idées que celles des auteurs que j'ai pu lire. M'approprier les savoirs des autres » (M2, Sciences du langage)

« Mettre les auteurs en discussion, présenter un avis personnel » (M2, Sciences de l'éducation)

Le dialogisme est ici moins vu du point de vue formel (formes de la citation, problèmes linguistiques de l'insertion du discours d'autrui...) que du point de vue du contenu (confrontation des auteurs, neutralité de la synthèse, fidélité de la reformulation, interdit de paraphrase ou du



plagiat...), ce qui renvoie aux nombreux travaux sur la question (par exemple, Boch&Grossmann, 2001 ; Guibert, 2004). Les difficultés de la compréhension sont également importantes (appropriation du discours d'autrui), ainsi que celles liées à l'élaboration d'un discours personnel, qui se doit présenter comme quantitativement équilibré par rapport au discours emprunté à autrui.

Une autre dimension souvent citée par les étudiants est la *cohérence* du mémoire, vue sous l'angle du rapport entre les parties, entre élaboration théorique et étude empirique :

« La mise en relation entre l'arrière-plan théorique et le traitement du sujet » (M2, Sciences de l'éducation)

« Succession et logique entre les parties » (M2, Psychologie)

De même, la *construction et l'interprétation des données empiriques* sont citées comme des lieux de difficulté :

« Mise en place de la recherche (protocole), accès à une bibliographie spécifique, cotation des données, articles payants » (M2, Psychologie)

On remarquera dans ce dernier extrait l'allusion aux aspects financiers de la construction du mémoire, dimension souvent ignorée par les enseignants universitaires quand ils parlent des difficultés des étudiants.

Enfin, la *réécriture* est signalée comme source de difficulté, notamment par l'ampleur des opérations de réécriture qui sont en jeu (Daunay&Lahanier-Reuter, 2011 ; Delcambre 2011)

« Pour l'écriture du mémoire, j'écris mes idées une première fois et reprends cet écrit au fur et à mesure de l'avancement de mon travail » (M2, sciences de l'éducation)

« je relis **plusieurs fois** le devoir avant de le rendre, parce que je m'y prends quand même **très en avance**, exprès justement **pour avoir le temps de**

**relire**, parce que souvent, comme je m’y prends en avance j’y pense **pendant un certain temps**, il y a des choses nouvelles qui apparaissent, donc je relis le dossier, **très souvent**, et je m’aperçois qu’il y a des choses qui ne vont pas, que j’aurais pu formuler autrement, donc parfois oui ça m’amène à réécrire des paragraphes ou pas forcément tout non plus mais des parties du dossier pour lesquelles j’estime que la réflexion avançant il y a des choses nouvelles qui peuvent être dites ou dites autrement » (M1, lettres)

Même si les dénominations fluctuent un peu (devoir, dossier) chez l’étudiant de M1, il faut souligner l’intentionnalité du travail de relecture et de réécriture qui accompagne l’élaboration d’un écrit long. Le *temps* apparaît dans ces fragments de discours comme une dimension constitutive de l’écriture et la réécriture est investie de vertus heuristiques, liées à la maturation de la réflexion et du travail.

Le mémoire condense un nombre important de difficultés différentes. Et le discours des étudiants met au jour des dimensions qui ne sont pas toutes textuelles ou discursives, qui ne sont pas toujours liées à l’écriture elle-même mais au travail, au processus d’élaboration de l’écrit, au travail qui précède le passage à l’écriture longue. Dans leurs déclarations, ils ne distinguent pas ce qui est de l’ordre des activités de recherche qui sont distinctes de l’écriture (recueillir des données, par exemple) et ce qui est de l’ordre de l’écriture, « le script de l’exposition scientifique, le temps de l’écriture, où on quitte le terrain » (Moirand, 2006, p.99).

Le genre du mémoire est lié, dans l’esprit des étudiants, à un ensemble complexe d’activités, qui ne sont pas toutes textuelles, mais qui sont nécessaires pour faire que le discours puisse advenir. Ainsi, le discours des étudiants sur leurs difficultés permet de mettre au jour des dimensions qui peuvent être considérées comme des caractéristiques du genre mémoire universitaire, dans la perspective des apprenants.

## Conclusion

La notion de genres de discours est fondamentale dans l'étude des littéracies universitaires. Que ce soit pour *interroger les dimensions disciplinaires* des écrits produits à l'université, où les liens entre forme discursive, épistémologie et choix méthodologiques sont indissolubles. Que ce soit pour *identifier des contenus et des valeurs* cachés, sous-jacents, présents dans les discours, souvent à l'insu des acteurs eux-mêmes ; que ce soit pour *interroger les normes* évidentes, généralement partagées par les enseignants, à la lumière du vécu des autres acteurs de la situation didactique que sont les étudiants, pour donner aux *dimensions culturelles et sociales* des activités langagières pleine signification et accepter que les genres de discours et leurs dimensions ne soient pas définis que par le discours normatif mais *intègrent les variations issues du point de vue* portés sur eux; que ce soit enfin pour *élaborer un ensemble de connaissances empiriques sur la diversité institutionnelle et disciplinaire des écrits* attendus dans les études universitaires, qui rendent caduque le discours toujours très vivace de la transversalité de l'écriture, des difficultés simplement syntaxiques, lexicales et orthographiques auxquelles de bons programmes d'enseignement linguistiques devraient pouvoir remédier. La notion de genre révèle la complexité de la production langagière et permet de la décrire, sinon de la comprendre.

## **Références Bibliographiques**

- Bakhtine, M. M. *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, chapitre « Les genres du discours », pp. 263–308, 1984 [1920–1974].
- Bautier, É., & Rayou, P., La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves, *Éducation & Didactique*, 7(2), pp.29–46, 2009.
- Bazerman, C., *Shaping Written Knowledge*, Madison : University of Wisconsin Press. 1988.
- Bazerman, C., Genre and cognitive development : Beyond writing to learn, *Pratiques* 143/144, pp. 127–138, 2009.

- Bazerman, C., & Russell, D. R. (Eds), *Writing selves/writingsocieties:Researchfromactivity perspectives*, 2003. Retrieved from Colorado State University, The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity.  
Availableat[http://wac.colostate.edu/books/selves\\_societies](http://wac.colostate.edu/books/selves_societies)
- Bizzel, P., *Academicdiscourse and criticalconsciousness*. Pittsburgh :University of Pittsburgh,Press, 1992.
- Boch, F. & Grossmann, F. (Eds), *LIDIL24, Apprendre à citer le discours d'autrui*, 2001.
- Boch, F. & Grossmann, F., Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes, *Enjeux54*, pp. 41–51, 2002.
- Boch, F. & Rinck, F. (Eds), *LIDIL 41, Enonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique*, 2010.
- Bronckart, J.-P., Contributions à la didactique de la langue maternelle, dans J.P. Bronckart *Pourquoi et comment devenir didacticien ?* Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, pp. 43–62, 1982/2016.
- Bronckart, J.-P., et al.,*Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1985.
- Bronckart, J.-P., *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Paris, Delachaux&Niestlé, 1997.
- Clot, Y., & Faïta, D., Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler : Revue internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du travail*, 4, pp. 7–42, 2000.
- Dabène, M., & Reuter, Y. (Eds), *LIDIL n° 17, Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, 1998.
- Daunay B., &Delcambre, I., Les modalités énonciatives de la reformulation Comparaison entre écriture d'enseignement et de recherche, *Langues, cultures et sociétés*, Kénitra, v. 2, n. 1, 2016. Disponible sur :  
<<http://revues.imist.ma/?journal=LCS&page=article&op=view&path%5B%5D=5783&path%5B%5D=3725>>. Accès le 19 sept. 2017.
- Daunay B., &Delcambre, I., Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques, *Scripta*, à par..
- Daunay, B. & Lahanier-Reuter, D., Les genres d'écrits dans la formation supérieure: étude comparative en formation professionnelle d'enseignants et en formation universitaire générale, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93, pp.101–113, 2011.

- Delcambre, I., Les étudiants et la réécriture. *Recherches*55, pp.125–144, 2011. Disponible sur <<http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/125-144-Delcambre.pdf>>. Accès le 19 sept. 2017.
- Delcambre, I., De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur, *Diptyque*, 24, *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, pp. 19–35, 2012.
- Delcambre, I., Genres, dans Yves Reuter, (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, pp. 113–118, 2013.
- Delcambre, I., Genres and Genre Practices in French Higher Education: Insights from a Multi-Institution Study, dans Otto Kruse, Montserrat Castello, Madalina Chitez, Brittany Rodriguez, *Exploring European Writing Cultures: Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education*. Zurich University of Applied Sciences: Working Papers in Applied Linguistics [Online Publication], (2016).
- Delcambre, I., & Donahue, C., What's at stake in different traditions? Les littéracies universitaires and Academic Literacies, dans Theresa Lillis, Kathy Harrington, Mary R. Lea, & Sally Mitchell, *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice*, Perspectives on Writing, Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press. 2015, Available at <http://wac.colostate.edu/books/lillis/>
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D., Difficultés de l'écriture académique en Sciences Humaines et perceptions de l'accompagnement : analyse de discours d'étudiants. *Diptyque*, 24, *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, pp. 37–61, 2012.
- Denizot, N., La notion de « genre » dans les recherches en didactique du français entre 1990 et 2013, dans Glais S. Cordeiro et David Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres dans l'enseignement du français : recherche, formation et pratiques enseignantes*, Namur, Presses Universitaires de Namur, pp. 29–51, 2016.
- Denizot, N. & Mabillon-Bonfils, B., La dissertation, déclinaison disciplinaire d'un objet scolaire, *Recherches en Didactiques*, 14, pp. 11–27, 2012.
- Donahue, C., Genre and Disciplinary Work in French Didactics Research, dans Charles Bazerman, Adair Bonini, and Débora Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World*, Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. Available at <http://wac.colostate.edu/books/genre>.
- Dubois, J., Grammaire scientifique et grammaire pédagogique, *Langue française*, 14, pp. 10–31, 1972.

- Guibert, R., Formation aux dialogismes, *Pratiques*, 121-122, pp. 28-44, 2004.
- Greimas, A. J. & Landowski, E., Les parcours du savoir, Introduction, dans Algirdas Julien Greimas & Eric Landowski, *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris, Hachette, pp. 5-27, 1979.
- Grossmann, F., Les modes de référence à autrui chez les experts : l'exemple de la Revue Langages, *Faits de Langue*, 19, pp. 225-262, 2002.
- Grossmann, F. Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques*, 153-154, pp. 141-160, 2012. Disponible sur <http://pratiques.revues.org/1976>
- Hébert, M., & Lépine, M., Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littéracie en francophonie, *Actes de la 17<sup>e</sup> conférence européenne sur la lecture : Littéracie et diversité*. 2011. Disponible sur <http://w3.uqo.ca/erli/recherche/documents/hebert-Lep12.pdf>
- Jacobi, D., *Diffusion et vulgarisation. Itinéraires du texte scientifique*. Paris, Les Belles Lettres, 1986.
- Jaffré, J.-P., La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept, dans Christine Barré de Miniac, Catherine Brissaud, & Marielle Rispaïl (Éd.), *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, pp. 21-41, Paris, L'Harmattan. 2004.
- Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, J.-P., L'hypothèse 'communauté discursive' : d'où vient-elle ? où va-t-elle ?, *Les cahiers THEODILE*, 4, pp. 51-80, 2003. Disponible sur [http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers\\_Theodile\\_04.pdf](http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers_Theodile_04.pdf)
- Kadi, L. & Barré-de Miniac, C. (dirs.) (2009) *La littéracie en contexte plurilingue, Synergie Algérie*, 6.
- Lea, M., Academic Literacies in Theory and Practice, in Brian V. Street, & Nancy H. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, vol. 2 : Literacy*. New York, Springer, pp. 227-238, 2008.
- Leclerc, V., La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? *Spirale*, 53, pp. 99-110, 2014.
- Le Querler N., *Typologie des modalités*, Caen, Presses universitaires de Caen, 1996.
- Miller, C., Genre as social action, *Quarterly Journal of Speech*, 70, pp. 151-167, 1984.
- Moirand, S., Qu'est-ce qu'un discours universitaire de recherche en lettres et en langue ? dans Jean-Marc Defays & Annick Englebert, *Principes et typologie des discours universitaires*, Paris, L'Harmattan, pp. 95-109, 2009.

- Perrot, M. & de la Soudière, M., L'écriture des sciences de l'homme : enjeux, *Communications*, 58, pp. 5-21, 1994.
- Pollet, M. – C. (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies universitaires dans l'enseignement supérieur*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, n° 24, 2012.
- Tutin, A., La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques ? dans Agnès Tutin & Francis Grossmann (Eds), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 27-43, 2013.
- Tutin, A., & Grossmann, F. (Eds), *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.
- Reuter, Y., Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, pp. 9-27, 2004.
- Reuter, Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007/2013.
- Revue française de pédagogie*, 172, *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*, 2010.
- Rosier, L., *Le Discours rapporté. Histoire, théories, pratiques*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999.
- Russel, D., Ecrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels : est-ce qu' « écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques*, 153-154, pp. 21-34, 2012. Disponible sur <http://pratiques.revues.org/1913>
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B. & Donahue C., Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts, dans Charles, Bazerman, Adair, Bonini, and Débora Figueiredo, (Eds.). *Genre in a Changing World, Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. Available at <http://wac.colostate.edu/books/genre/>.
- Simonet, R., *Les techniques d'expression et de communication - évolution, fondements, pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- Street, B. V., *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

