



**HAL**  
open science

## La méthodologie universitaire : forme et contenu

Cristelle Cavalla

► **To cite this version:**

Cristelle Cavalla. La méthodologie universitaire : forme et contenu. Recherches et Applications - FDLM, 2010, 47, pp.153-161. hal-00699918

**HAL Id: hal-00699918**

**<https://hal.science/hal-00699918>**

Submitted on 10 Jun 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## LA METHODOLOGIE UNIVERSITAIRE : FORME ET CONTENU

**Cristelle Cavalla**

Maître de Conférences

Lidilem

Université Stendhal-Grenoble3

### INTRODUCTION

Après plusieurs années d'enseignement en milieu universitaire, force est de constater que les étudiants locuteurs non natifs (LNN) du français qui viennent suivre un 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle universitaire en France ont peu d'aide méthodologique et linguistique à leur disposition. De ce fait, ils se heurtent seuls aux exigences rédactionnelles universitaires françaises et accusent seuls le coût de leurs défaillances méthodologiques et linguistiques.

Notre réflexion actuelle axe ses priorités sur le développement de suivi méthodologique et linguistique pour la rédaction d'écrits universitaires précis : les mémoires, les thèses et les articles de recherche<sup>1</sup>. Pour ce faire, plusieurs projets de recherche sont en cours de développement et quelques premiers travaux montrent soit l'urgence – aux vues des difficultés rédactionnelles que rencontrent ces étudiants – soit le manque d'outils ou de cours mis en place à ce propos. Nous comptons attirer l'attention sur ce que l'institution universitaire attend des étudiants en termes méthodologiques : la forme des évaluations orales et écrites est à peu près cernée – nous en présenterons les grands contours – le contenu est souvent abordé en termes de fonctions rhétoriques larges : introduire, problématiser, discuter... Nous tenterons de comprendre s'il existe des liens entre la forme et le contenu attendu, et, que ces liens existent ou non, nous analyserons les rapports entre méthodologie et contenu linguistique normé.

### CONSTATS ET QUESTIONS VERS DES PROBLEMATIQUES

En Master et en Doctorat l'un des principaux objectifs de la formation (qu'elle soit Professionnel ou Recherche), est la rédaction d'un mémoire et d'une thèse en français. Ce travail est nouveau et difficile pour les étudiants locuteurs natifs (LN) du français puisque le cursus universitaire français exige un mémoire seulement à partir de la première année de Master (pour la majorité des formations). De fait, cet exercice est d'autant plus complexe pour des étudiants LNN non habitués à ce type d'écrit parfois repéré comme étant typiquement français.

Lors de l'élaboration de ces écrits, les étudiants LNN ont à surmonter trois difficultés simultanément :

1. Une difficulté d'ordre scientifique en suivant des cours d'une discipline pour laquelle ils doivent devenir « experts » : même s'ils ont commencé des études supérieures dans leur pays, ils arrivent souvent pour les poursuivre afin d'acquérir de nouvelles connaissances scientifiques ainsi qu'un niveau scientifique complémentaire et/ou supplémentaire ;
2. Une difficulté d'ordre culturel au travers de la méthodologie : ils doivent s'adapter aux exigences méthodologiques du système universitaire français ;
3. Plusieurs difficultés d'ordre linguistique parmi lesquelles nous retiendrons celles associées à la rédaction de leur mémoire ou de leur thèse dans une langue étrangère ou

---

<sup>1</sup> Notons que les articles de recherche présentent des spécificités que nous n'aborderons pas ici.

seconde : ils doivent connaître la terminologie scientifique et les tournures spécifiques à ces écrits.

Ainsi, pour rédiger un mémoire (Master), une thèse (Doctorat) ou des articles scientifiques (Master et Doctorat), les étudiants (LNN et LN à des niveaux différents) ont-ils besoin de quatre types de savoirs : scientifique, méthodologique, terminologique et linguistique. Nous avons précédemment décrit (Cavalla, à paraître ; 2007) ces quatre dimensions aux contours parfois perméables ; nous nous arrêterons plus précisément sur la deuxième dimension liée à la méthodologie et aborderons brièvement la quatrième liée aux aspects linguistiques transdisciplinaires. Rapidement, voici les contenus de ces dimensions qui valent – de notre point de vue – autant pour des étudiants LNN que LN mais à différents niveaux (pour les aspects linguistiques uniquement) :

### **1. La dimension scientifique : le savoir disciplinaire**

Le savoir scientifique est directement associé à la discipline universitaire dans laquelle étudie l'apprenant LNN. Il s'agit d'acquérir de nouveaux savoirs dans le domaine scientifique choisi.

### **2. La dimension méthodologique : l'architecture**

Cette partie aborde la structure des écrits universitaires scientifiques. C'est, le plus souvent, au niveau Master que les étudiants découvrent les exigences rédactionnelles universitaires et scientifiques. Peut-être davantage que pour les autres dimensions, l'aspect formel de ce savoir, et l'investissement effectif de cette pratique, ne présente pas – à première vue – des caractéristiques que l'on pourrait scinder entre LN et LNN. Ces étudiants sont souvent au même niveau de savoir et savoir-faire en ce qui concerne la structure d'un mémoire de Master, de ce fait, il n'est peut-être pas pertinent d'envisager des enseignements séparés. Ne faudrait-il pas, a contrario, rassurer les étudiants LNN en leur indiquant cet état de fait : les étudiants LN ne connaissent pas davantage cet exercice universitaire et vont le découvrir avec eux. Les aspects culturels sont parfois prégnants pour des étudiants ayant déjà rédigés des textes longs (mémoire ou thèse) dans leurs pays. Pourtant un constat conduit à la question suivante : pourquoi les étudiants LNN ont, souvent, davantage de difficultés que les étudiants LN à entrer dans les exigences méthodologiques demandées ?

### **3. La dimension terminologique : le lexique spécialisé**

La terminologie est très présente dans les disciplines universitaires. Cet aspect fait l'objet de nombreuses réflexions qui permettent notamment l'élaboration de dictionnaires terminologiques de mieux en mieux documentés (Internet en contient également). Notons que des études très pertinentes ont décrit ce que l'on pourrait nommer une phraséologie « terminologique » de certaines disciplines (Dury, 1997 ; Louveau *et al.*, 2002 ; Mangiante, 2004 ; Maniez *et al.*, 2008), ce qui ouvre de nouvelles voies à la terminologie et à son abord didactique.

### **4. La dimension linguistique : les structures qui contribuent au sens**

Dans la littérature scientifique, nous trouvons plusieurs auteurs qui se sont intéressés aux marqueurs qui ponctuent et contribuent à la structuration sémantique des écrits universitaires. Ducancel *et al.* (Ducancel *et al.*, 1995) explique qu'il existe des codes linguistiques de chaque spécialité et qu'il est indispensable de les connaître. Si le code n'est pas respecté, quel que soit le résultat scientifique, le discours peut-être rejeté par la communauté scientifique en question ; d'où l'importance de le connaître et d'en maîtriser ne serait-ce que les rudiments : « Plus le contexte est formel et plus le genre de discours est codé » (Ducancel *et al.*, 1995).

Force est de constater que deux de ces dimensions contiennent des aspects formels non négligeables : la dimension méthodologique, et la dimension linguistique. Cette dernière ne présageait pas de telles normes ; il faut cependant reconnaître que malgré l'absence de prescriptions à cet égard, on n'écrit pas un texte scientifique comme un roman (ou très rarement). Il est donc question de genres discursifs, ce qui conduit à penser en termes de structures langagières adaptées. Des auteurs (Boch *et al.*, 2004 ; Dabene *et al.*, 1998 ; Derive *et al.*, 1998 ; Donahue, 2008 ; Pollet *et al.*, 2002 ; Reuter, 1998 ; Rinck, 2006) ont étudiés certains de ces phénomènes récurrents dans les écrits scientifiques : le présent atemporel, l'effacement du sujet, l'utilisation de tournures nominales et impersonnelles... Il est envisageable de s'attarder sur les structures langagières récurrentes dans ces écrits et plus précisément la phraséologie plus ou moins normée qui les ponctue.

### **L'EXISTANT POUR L'AIDE METHODOLOGIQUE**

Il existe des enseignements qui donnent accès à la structure des écrits universitaires (Carras, 2006). Nous trouvons ces cours pour l'anglais scientifique auprès de non anglophones, mais de tels enseignements n'existent pas encore pour le français universitaire<sup>2</sup>.

Une enquête auprès des responsables de Masters des universités grenobloises (Bou, 2008 ; Bou *et al.*, à paraître), a mis au jour certaines pratiques pour l'aide méthodologique auprès des étudiants (LN et LNN). Ainsi trouve-t-on majoritairement des cours de méthodologie structurelle, et des cours en ligne et en auto-formation (sites, plateformes). Quelques « guides » de méthodologie générale, et plus particulièrement d'aide à la préparation d'une soutenance, sont distribués aux étudiants sans être toujours accompagnés d'explications complémentaires.

Il n'y a pas de cours spécifiques pour les étudiants LNN si ce n'est quelques initiatives personnelles de la part d'enseignants sur le terrain qui reprennent parfois les cours de méthodologie pour les spécifier : reformuler des définitions (souvent celle de « problématique »), travailler sur un plan qui correspond à la cohérence attendue, préciser cette cohérence (aspect parfois culturellement marqué), donner les règles d'interdits parfois admis ailleurs à l'écrit (citation prenant une page complète, reformulation d'articles entiers...), et à l'oral pour des soutenances ou des exposés (ne pas faire une lecture trop académique de sa présentation...).

Ces constats d'enseignants et les demandes des étudiants LNN, ont conduit à une réflexion d'abord globale puis spécifique sur l'offre et la demande dans les universités grenobloises. Avec C.Carrère<sup>3</sup> et P.Bou<sup>4</sup>, nous avons mené une enquête pour un premier état des lieux de la méthodologie dans les universités grenobloises, suivie d'une réflexion vers l'élaboration d'un référentiel-outil de compétences méthodologiques (Bou *et al.*, à paraître).

### **VERS UN REFERENTIEL DE COMPETENCES METHODOLOGIQUES**

#### **L'aspect « référentiel des attentes méthodologiques »**

Ce document permettrait aux étudiants de s'interroger sur les attentes évaluatives de l'institution française pour l'obtention d'un diplôme. Ainsi, les LNN prendraient-ils conscience,

1. dans un premier temps, et de façon générique, du niveau des besoins communicatifs attendu (aux plan de l'écrit et de l'oral) pour « être capable de » se préparer aux

---

<sup>2</sup> Nous parlons des enseignements de l'Université Stendhal.

<sup>3</sup> Coordinatrice pour les relations internationales entre « Grenoble Universités » et l'Université Stendhal-Grenoble3.

<sup>4</sup> Enseignante de FLE au CUEF de Grenoble (Centre Universitaire d'Etudes Françaises).

évaluations demandées : les universités imposent des soutenances, des exposés, des écrits plus ou moins longs généralement d'un niveau B2<sup>5</sup> ;

On constate souvent que les étudiants LNN ne connaissent pas les exigences évaluatives des universités françaises. Même s'ils ont déjà l'expérience de l'université dans leur pays, les modalités d'évaluation sont différentes et il leur est parfois difficile de comprendre certaines formes que prennent les évaluations dans nos universités. Si une information détaillée pouvait les préparer à cette réalité, nous éviterions peut-être certaines déconvenues.

2. dans un deuxième temps, de façon plus spécifique et pour affiner le point précédent, un référentiel leur donnerait l'occasion de distinguer les types d'écrits et d'oraux auxquels ils seront confrontés en réception et production dans leur discipline scientifique particulière.

Ce deuxième point est apparu essentiel lors de l'enquête menée, auprès des responsables de Masters à Grenoble, car nous pensions trouver des différences significatives au plan de l'évaluation entre les Sciences Humaines et Sociales (SHS) et les Sciences Expérimentales et Techniques (SET). Il s'est avéré que les productions demandées aux étudiants pour les évaluer en Master ne présentent pas de variations pertinentes ; ce qui est en accord avec les recommandations du système LMD (Licence – Master – Doctorat). On peut affirmer que les Masters, dans les universités françaises, sont sanctionnés par des mémoires ou des rapports de stages longs (Masters Professionnels). Il en va de même pour les productions orales évaluatives : il s'agit essentiellement de soutenances, puis de communications orales dans le cadre de la recherche ; les exposés demandés ont des exigences moindres.

Si l'enquête a révélé que des cours existent pour la méthodologie structurée, elle a également révélé des lacunes méthodologiques dans d'autres champs non pris en compte. Il s'agit des lieux qui participent indirectement de cette évaluation finale et dans lesquels il est très difficile de dissocier « compétences méthodologiques » de « compétences langagières » :

- le suivi des cours et notamment la prise de note (qui n'est pas une exigence dans tous les pays ; beaucoup fonctionnent avec des photocopies du cours distribués à tous les étudiants en début d'année ; on trouve cela en France dans certaines disciplines, mais pas dans toutes). Ceci relève à la fois d'une compétence méthodologique d'extraction et de tri des informations données, et de plusieurs compétences langagières : la compréhension orale d'autrui en langue étrangère simultanée à la production écrite personnelle (Carras, 2007).
- les lectures : la prise de note (compétence méthodologique), la compréhension (compétence de compréhension écrite), la restitution (compétence méthodologique : comment et où ? Compétence langagière : production écrite).
- le travail en laboratoire : l'utilisation du matériel, l'observation à mettre en place (compétences méthodologiques) ; tous les échanges de laboratoire font appel à des compétences langagières multiples ne serait-ce qu'au plan du type d'échange : spécialisés (la terminologie à bien utiliser), non spécialisés (reconnaitre les moments d'échanges informels et être capable d'y participer)...

Ainsi, la récolte d'informations méthodologiques permet-elle de déterminer ce dont les étudiants ont besoin au plan linguistique. De ce fait, l'objectif didactique de ce référentiel-outil sera double :

- dans un premier temps, donner accès aux apprenants à des informations en amont de leur arrivée, ou en début de parcours, restituant autant que possible le cadre situationnel qui les attend au plan de l'évaluation orale et écrite ;

---

<sup>5</sup> Niveau avancé ; échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL (Conseil De L'Europe, 2001).

- dans un deuxième temps, leur proposer des activités pour parfaire leur formation « méthodologique » afin d’acquérir des « compétences » à l’aide d’un « outil » d’entraînement « linguistique » à la compréhension orale et écrite.

### **L’aspect « outil » pour des « compétences »**

#### *Vers des compétences multiples*

Rappelons qu’un référentiel permet de lister les savoirs et savoir-faire dans un domaine particulier. Rappelons également que les étudiant LNN ont davantage de difficultés que les LN à entrer dans ces exigences structurelles. De fait, une partie des questions posées aux responsables des Masters abordaient précisément les savoirs et savoir-faire qui seraient des obstacles à l’appropriation de cette méthodologie. Les difficultés évoquées (similaires en SET et SHS) étaient essentiellement d’ordre linguistique :

- à l’oral : Prendre la parole, Reformuler, Prononcer, Comprendre
- à l’écrit : Nuancer, Démontrer, Justifier, Synthétiser, Argumenter, Mettre en relief, Enchaîner, Comparer

Ces verbes, identiques aux difficultés énoncées pour les LN, recouvrent des réalités spécifiques. En effet, il ne s’agit pas d’oublier de « Justifier », mais d’une incapacité linguistique à « Justifier » par manque de compétences linguistiques spécifiques à ce type d’énoncé.

#### *Préciser les savoirs requis*

Des contraintes lexicales et syntaxiques cernent les formules langagières à utiliser dans ces écrits universitaires normés. En effet, nous évoquons ici un genre discursif particulier qu’est l’écriture universitaire normée. Les codes présents le sont tant au plan formel qu’au niveau lexical et syntaxique (Cavalla, à paraître ; Tutin, 2007). Il ne va pas de soi de rédiger une argumentation sans lexique pour indiquer, sans le mentionner, « attention c’est ici que j’argumente ». Voici deux exemples pris dans le cadre discursif de l’évaluation<sup>6</sup> puis de la démarcation<sup>7</sup> ; deux actes discursifs que les étudiants doivent savoir faire, sans que ceux-ci ne leur soit enseigné ni même parfois précisé :

- évaluer en fonction de la dimension « temporalité » (Cavalla *et al.*, 2008) :
  - (1) A la différence des *études précédentes*, notre étude considère de nouvelles hypothèses par rapport aux *travaux antérieurs* et prend en compte un nombre plus important de pays.
- se démarquer de façon (2) péremptoire et (3) nuancée (Chavez, 2008) :
  - (2) Rejeter une hypothèse/une théorie ; Contredire une interprétation/une analyse.
  - (3) Discuter une hypothèse/un résultat ; Nuancer un résultat/un modèle

Sans entrer dans les détails linguistiques de ces exemples, nous mettrons l’accent sur les caractéristiques suivantes : certaines conventions de l’écrit<sup>8</sup> ne nous permettent pas d’écrire « les études d’antan », les « travaux d’avant » ; de même nous ne trouverons pas « jeter une hypothèse » ou « parler d’une hypothèse ». Cela relève de plusieurs phénomènes linguistiques simultanés tels que le genre de discours (un texte scientifique ne requiert ni le même lexique ni la même syntaxe qu’un roman par exemple), la phraséologie (on trouve *rejeter* ou *énoncer une hypothèse* mais pas *\*jeter* ou *\*dire une hypothèse*), les fonctions rhétoriques de ces éléments phraséologiques (l’évaluation est souvent présente en introduction et en conclusion).

Face à un tel constat, nous émettons l’hypothèse suivante :

<sup>6</sup> Comment évalue-t-on des résultats ou des études antérieures au sein d’un écrit scientifique ? (Cavalla *et al.*, 2008 ; Kerbrat-Orecchioni, 1980)

<sup>7</sup> Comment se démarque-t-on par rapport à une théorie ou un auteur ? (Chavez, 2008)

<sup>8</sup> Il s’agit ici de conventions implicites.

- attendu que la méthodologie des écrits et des oraux universitaires requiert des savoirs et savoir-faire formels pour élaborer un cadre rédactionnel – il existe des schémas très stricts usités surtout dans les SET comme IMRaD<sup>9</sup> ;
- attendu que la méthodologie des apprentissages universitaires (prendre des notes lors d'un cours ou d'une lecture...) requiert des savoir-faire linguistiques qui influent sur les savoir-faire méthodologiques ;
- alors : la méthodologie de la rédaction universitaire requiert des savoirs et savoir-faire linguistiques « normés » et liés à la méthodologie.

Il faudrait constituer un lexique-type de ces éléments plus ou moins figés afin de les enseigner au même titre que les aspects formels de la méthodologie universitaire. Dès lors, nous pourrions présenter aux étudiants les éléments à insérer : élaborer une problématique à l'aide des éléments linguistiques suivants (*émettre l'hypothèse... avancer des arguments...*).

## DISCUSSION

Si l'on admet que la méthodologie est indissociable du linguistique de part ces éléments phraséologiques quasi-figés présents dans tous les écrits des LN ; alors l'outil à élaborer devra contenir de telles indications. Notre objectif serait donc d'aider les étudiants étrangers à repérer les codes phraséologiques de leur discipline et à cerner leur utilisation. Dans la lignée de la « lexical approach » développée notamment par Lewis pour l'anglais (Lewis, 2000), l'approche syntagmatique du lexique nous semble être l'une des clés de l'enseignement du lexique méthodologique pour les écrits scientifiques.

Le référentiel-outil que nous voudrions élaborer, contiendrait parallèlement de la méthodologie structurelle et de la méthodologie linguistique. Les descriptions linguistiques actuelles permettent des entrées multiples : par disciplines scientifiques et transversales.

## Références

- Boch F., Laborde-Milaa I. et Reuter Y. E. (2004). "Les écrits universitaires". *Pratiques*. 121-122.
- Bou P. (2008). *Référentiel de méthodologie de travail universitaire à destination des étudiants étrangers en Master et Doctorat*. Rapport d'enquête ss.dir. C.Carrère et C.Cavalla. Grenoble Universités, Grenoble.
- Bou P. et Cavalla C. (à paraître). "Un référentiel de compétences méthodologiques pour l'entrée dans les universités grenobloises. Référentiel-outil ?" (Eds). *Actes du colloque Langue(s) et intégration socioprofessionnelle : approches didactiques et méthodologies d'apprentissage. 21-23 mai 2008, Université d'Artois*. Arras, ss.dir.JM.Mangiante et Y.Goes,
- Carras C. (2007). "L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. Quelle préparation pour les étudiants étrangers suivant des cours en filière spécialisée ?" Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner (Eds). *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Paris, Editions Ecole Polytechnique, 121-134.
- Carras C. (2006). "Quelles réponses didactiques pour l'intégration des étudiants étrangers dans les cursus universitaires français? Un cas spécifique d'enseignement / apprentissage du FLE en milieu homoglotte". Dominique Abry et Martine Fiévet (Eds). *L'enseignement apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble, ADCUEF - Presses Unviersitaires de Grenoble, 33-45.
- Cavalla C. (à paraître). "Les écrits universitaires des étudiants étrangers : quelles normes présenter ?" Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner (Eds). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'apprentissage / enseignement*. Paris, Editions Ecole Polytechnique,

<sup>9</sup> Introduction, Material, Method, Results and Discussion.

- Cavalla C. (2007). "Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat". Jan Goes et Jean-Marc Mangiante (Eds). *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*. Arras, Artois Presses Université, 37-48.
- Cavalla C. et Tutin A. (2008). "Étude des collocations évaluatives dans les écrits scientifiques". Colloque international *Les collocations dans les discours spécialisés*, Europhras 2008. 13-16 août, Helsinki, Finlande.
- Chavez I. (2008). *La démarcation dans les écrits scientifiques - Les collocations transdisciplinaires comme aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers*. Mémoire de Master ss.dir. Cristelle Cavalla. Université Stendhal-Grenoble3, Grenoble.
- Conseil De L'europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier,  
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf>.
- Dabene M. et Reuter Y. S. D. (1998). "Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur". *Lidil*. 17,
- Derive M.-J. et Fintz C. (1998). "Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'Université ?" *Lidil*. 17, 44-56.
- Donahue C. (2008). *Écrire à l'Université : analyse comparée, France-Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Ducancel G. et Astolfi J.-P. (1995). "Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques / regards et aspects actuels". *Repères*. 12, 5-20.
- Dury P. (1997). *Étude comparative et diachronique de l'évolution de dix dénominations fondamentales du domaine de l'écologie en anglais et en français*. Thèse de doctorat ss.dir. Philippe Thoiron. Doctorat ès-Lettres, Université Lumière Lyon II. Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.
- Lewis M. (2000). *Teaching collocation : Further developments in the lexical approach*. Hove, Language teaching publications LTP.
- Louveau E. et Tolas J. (2002). ""Le français pour la médecine", cédérom de compréhension orale et d'aide à l'appropriation de la langue médicale". *Les Cahiers de l'ASDIFLE*. 14, 125-134.
- Mangiante J.-M. (2004). "Rôle du lexique courant dans la structure de la démonstration mathématique". *Les Cahiers de l'APLIUT*. 2-XXIII (n°91), 10.
- Maniez F., Dury P., Arlin N. et Rougemont C. (2008). *Corpus et dictionnaires de langues de spécialités*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Pollet M.-C. et Boch F. S. D. (2002). "L'écrit dans l'enseignement supérieur". *Enjeux*. 53/54,
- Reuter Y. (1998). "De quelques obstacles à l'écriture de recherche". *Lidil*. 17, 11-23.
- Rinck F. (2006). *L'article de recherche en sciences du langage et en lettres : Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*. Thèse de doctorat ss.dir. Francis Grossmann et Françoise Boch. UFR Sciences du Langage, Stendhal-Grenoble3. Grenoble.
- Tutin A. (2007). "Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique". *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*. Vol. 31, n° 2-4, 247-262.